



EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ASTURIAS 2012

ed



Título: Evaluación de diagnóstico. Asturias 2012

Equipo de trabajo: José Antonio García Fernández, María Luisa Suárez Álvarez, Rubén Fernández Alonso, César González Prieto, Rosa María Rial Castro, María Ángeles Román Jiménez, Marcos Álvarez Díaz.

Colección: Informes

Edita: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa. Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa.

Promueve: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Diseño: Ediciones Trabe SL // Foncalada 10-2.º A // 33002 Oviedo // ediciones@trabe.org // www.trabe.org.

Depósito Legal: AS-3783-2013

Copyright: 2013 Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa.

La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, «Cita e ilustración de la enseñanza», puesto que «se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes».

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro y se distribuye gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Todos los derechos reservados

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	7
Capítulo 1. El diseño de la Evaluación de diagnóstico del Principado de Asturias: descripción general	11
1.1. Marcos teóricos	12
1.2. Instrumentos de recogida de información	15
1.3. Pruebas de competencia de la Evaluación Asturias 2012 ..	16
1.4. Recogida de información	16
1.5. Análisis de resultados	17
1.6. La difusión de la información	18
Capítulo 2. Los niveles de rendimiento	21
2.1. Niveles de rendimiento para las destrezas de comprensión ..	22
2.2. Niveles de rendimiento para la destreza de expresión escrita	25
2.3. Distribución de los niveles de rendimiento en los centros asturianos de Educación Primaria	29
2.4. Implicaciones y orientaciones para la mejora	32
Capítulo 3. Variables de contexto que explican los resultados	35
3.1. Variables individuales del alumnado	37
3.2. Variables de aula	58
3.3. Variables de centro	73
Capítulo 4. Orientaciones generales para que los centros establezcan los planes de mejora	81
4.1. Cuestiones a tener en cuenta antes de abordar el plan de mejora	82
4.2. Procedimiento para la elaboración de los planes de mejora	85
Anexo metodológico.	91
Gráfico sintético y análisis de frecuencia	92

PRESENTACIÓN

Presentación

El informe de la Evaluación de diagnóstico 2012 es el tercero que da cuenta de la situación del servicio educativo asturiano en 4.º de Educación Primaria. Un ciclo que se iniciaba en 2009 con la Evaluación de diagnóstico de las competencias social y ciudadana, aprender a aprender y comunicación lingüística en Lengua extranjera; continuaba en 2010 con las competencias matemática y conocimiento e interacción con el mundo físico y llega a 2012 con la evaluación de la competencia en comunicación lingüística en Lengua castellana y Lengua extranjera.

Se pretende aportar a la comunidad educativa asturiana datos relevantes sobre el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado y trata de valorar en qué medida el servicio educativo está proporcionando a estos escolares las herramientas que sientan las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El informe de la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012 tiene un enfoque claramente pedagógico, que permite integrar la información referida a los factores que contribuyen a explicar los resultados, la descripción de los niveles de rendimiento realizada a partir del análisis de las tareas que son capaces de realizar las alumnas y alumnos de 4.º de Educación Primaria y las acciones educativas que contribuyen a la mejora de los resultados.

Se presenta un análisis de los resultados a tres niveles: alumnado, aula y centro, prestando especial atención al estudio de aquellos factores que afectan al proceso de aprendizaje y enseñanza y sobre los cuales la escuela puede intervenir para mejorar los resultados del alumnado, al tiempo que contribuye a dar una respuesta educativa más equitativa y de mayor calidad.

Otra de las finalidades del informe es proporcionar al profesorado informaciones sólidas que le permitan planificar y ajustar la respuesta educativa a su alumnado, a través de procesos de gestión y prácticas de aula que han demostrado ser más propicias para el aprendizaje. Al mismo tiempo, con el apoyo de la descripción de los niveles de rendimiento, se pone a disposición de las personas responsables de la docencia una ayuda para establecer el proceso didáctico más adecuado a la realidad y al contexto en que tienen lugar los aprendizajes de su alumnado.

A los centros educativos se les aportan referentes que complementan el informe enviado previamente a cada uno de ellos y que ayudan a dar una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, al tiempo que favorecen los procesos de reflexión conjunta y la toma de decisiones dentro de la comunidad escolar. Las acciones derivadas de todo este proceso quedan reflejadas en los correspondientes planes de mejora institucionales que forman parte de la Programación general anual.

Ofrece una visión global de la realidad del servicio educativo para dar a conocer los resultados de la evaluación y también las acciones que se llevan a cabo para proporcionar al alumnado asturiano una respuesta ajustada a sus necesidades, a través de un enfoque de la educación por competencias y de planteamientos integradores que se concretan en los diferentes programas institucionales.

A través del informe se pueden constatar las diversas iniciativas que desde la Administración educativa se están desarrollando en aras de incidir en la mejora de la calidad y la equidad, aspectos que han de guiar el camino hacia los objetivos europeos para 2020 y que constituyen la referencia para vivir en la sociedad del siglo XXI.

La Consejera de Educación, Cultura y Deporte
Ana González Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Introducción

La Evaluación de diagnóstico tiene carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su artículo 21 la realización de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el Segundo Ciclo de la Educación Primaria. Esta evaluación, que tiene alcance censal, es competencia de las Administraciones educativas y tiene un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias.

Recogiendo este mandato legal el Principado de Asturias llevó a cabo la primera edición del Plan¹ de Evaluación de diagnóstico del sistema educativo en el año 2009. Desde entonces, las evaluaciones se han sucedido con periodicidad anual, siendo, pues, la del año 2012 la cuarta entrega del Plan. Durante estos años han participado en el mismo cerca de 40.000 estudiantes y se han evaluado el equivalente a unos 1.200 centros de enseñanza.

Tabla 1: Evaluación de diagnóstico del sistema educativo del Principado de Asturias. 2009-2012

Año	Curso	Centros	Alumnado	Áreas y competencias evaluadas
2009	4.º EP	309	7.456	Comunicación lingüística en inglés (Las 4 destrezas comunicativas). Competencia social y ciudadana. Competencia en aprender a aprender.
	2.º ESO	148	7.982	Comunicación lingüística en castellano (Las 4 destrezas comunicativas). Matemática. Conocimiento e interacción con el mundo físico. Comunicación lingüística en inglés (Las 4 destrezas comunicativas).
2010	4.º EP	298	7.602	Matemática. Conocimiento e interacción con el mundo físico
2011	2.º ESO	148	7.725	Matemática. Conocimiento e interacción con el mundo físico.
2012	4.º EP	294	7.644	Comunicación lingüística en castellano (Las comprensiones oral y escrita y la expresión escrita). Comunicación lingüística en inglés.

Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa.

Desde 2009 hasta 2012 han participado cerca de 40.000 estudiantes y se ha evaluado el equivalente a 1.200 centros de enseñanza.

Las destrezas evaluadas: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita de la competencia en comunicación lingüística en Lengua castellana y comprensión lectora y expresión escrita en Lengua extranjera (Inglés).

Como se muestra en la tabla, en la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012 se evaluó la competencia de **comunicación lingüística en Lengua castellana y en Lengua extranjera (Inglés)**. En concreto, para cada una de las lenguas se evaluaron las siguientes destrezas:

¹ El concepto de **Plan** se asocia a un marco temporal amplio, mientras que los **Programas**, corresponden al marco del curso escolar y concretan las acciones, los tiempos, las personas afectadas, los objetivos específicos y la previsión del grado de consecución de los mismos.

- Lengua castellana: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

- Lengua extranjera: comprensión lectora y expresión escrita.

Los datos de participación se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 2: Datos de participación en la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012

Centros	294
Unidades	426
Profesorado	1.895
Alumnado	7.644
Familias	7.321

Las **finalidades** de la evaluación de diagnóstico son:

1. Describir el grado de desarrollo competencial del alumnado en un momento dado o a lo largo del proceso educativo.

2. Determinar qué factores y variables sociológicas y educativas están asociadas a las diferencias en el logro de las competencias y, en última instancia, tienen relación con buenos resultados escolares.

3. Identificar posibles líneas de mejora para el servicio educativo asturiano y para sus centros.

Estas finalidades que se acaban de apuntar permiten estructurar el presente informe en **cuatro capítulos**. En el primero se hace un breve repaso a las características del diseño de la Evaluación de diagnóstico: marco teórico, instrumentos de evaluación, aplicación y recogida de información, análisis de datos y distribución de la información.

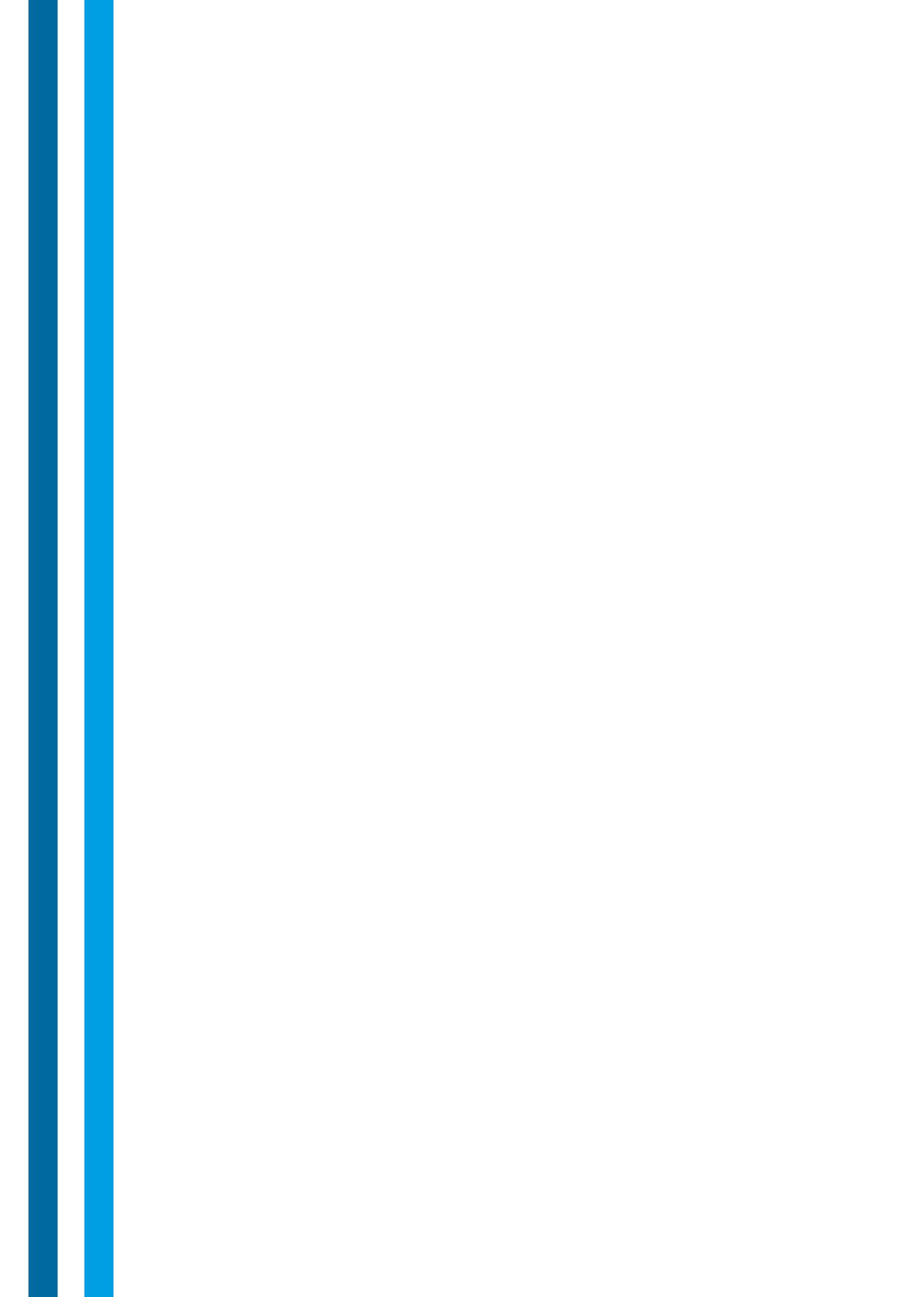
Cada uno de los tres capítulos restantes responde a una de las finalidades mencionadas. El segundo capítulo presenta el grado de desarrollo de las competencias logrado por el alumnado de 4.º de Educación Primaria escolarizado en los centros educativos de Asturias.

El tercer capítulo tiene como objetivo analizar los factores de entrada y proceso asociados a los resultados de la evaluación para poder establecer planes de mejora. En este informe, se entiende por factor una variable o un grupo de variables que contribuyen a describir y/o explicar la realidad. Estos factores operan en tres niveles: alumnado tomado individualmente, aulas y centros educativos. En todos los casos se hará una descripción de la situación de Asturias en cada uno de los factores considerados y se mostrará la relación entre dichos factores y los resultados educativos.

En el cuarto y último capítulo se presentan algunas orientaciones generales para que los centros puedan establecer planes de mejora en relación a los resultados obtenidos en la Evaluación de diagnóstico.

La Evaluación de diagnóstico se realiza con el fin de mostrar la situación competencial del alumnado, teniendo en cuenta su contexto y así establecer líneas de mejora o afianzar las ya existentes.

El presente informe se organiza en cuatro capítulos, en los que se realiza una descripción de las características de la Evaluación de diagnóstico, se presenta el desarrollo de las competencias del alumnado, se analizan los resultados y se dan unas orientaciones generales para los planes de mejora.



CAPÍTULO 1
EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN
DE DIAGNÓSTICO DEL
PRINCIPADO DE ASTURIAS:
DESCRIPCIÓN GENERAL

La Evaluación de diagnóstico de Asturias se asienta en un sólido marco teórico. Su desarrollo conlleva la elaboración de materiales y un proceso de organización para la aplicación de pruebas y de cuestionarios de contexto. Los resultados se difunden a la comunidad educativa mediante diversos informes

El marco teórico de la Evaluación de diagnóstico de Asturias concibe un sistema educativo abierto en el que intervienen factores diversos.

La planificación de la Evaluación de diagnóstico del Principado de Asturias se ha mantenido estable desde el año 2009. Esto permitió que los fundamentos y diseño del plan se hayan descrito con detalle en informes previos. Dado que dichos informes ya han sido publicados, a ellos se remite a las personas interesadas en profundizar en este aspecto de la evaluación².

Hecha la anterior reseña, este capítulo tiene como finalidad simplemente enumerar las principales características del diseño de la Evaluación de diagnóstico, que se podrían resumir del siguiente modo: el programa de Evaluación de diagnóstico del Principado de Asturias se basa en un sólido marco teórico y conceptual; desarrolla y valida diverso material, que incluye pruebas de competencias y cuestionarios de contexto; organiza la aplicación de las pruebas y la recogida de la información de acuerdo con los principios de gestión de calidad; estima los resultados implementando modelos de análisis científicamente aceptados; y distribuye la información mediante la elaboración de informes específicos para los diferentes destinatarios. A cada uno de estos aspectos se dedicará un apartado de este capítulo.

1.1. Marcos teóricos

La Evaluación de diagnóstico organiza la recogida y análisis de la información a partir de un marco teórico que concibe el sistema educativo como un sistema abierto, en el que intervienen factores de diversa naturaleza que operan en diferentes niveles de análisis. Esta afirmación puede parecer un tanto críptica. Por ello, la tabla 3 muestra cómo se organizan y se distribuyen los diferentes factores que se estudian en la Evaluación de diagnóstico y en los dos subapartados que siguen se detalla el contenido de dicha tabla.

Tabla 3: Especificación de factores y variables incluidas en el estudio

		Tipo o naturaleza de los factores		
		Entrada	Proceso	Producto/Resultado
Niveles de análisis	Centro	Características de la comunidad educativa.	Procesos y condicionantes en el centro.	Currículo implementado.
	Aula	VARIABLES previas del profesorado.	Procesos y condicionantes en el aula.	Currículo implementado.
	Alumnado	VARIABLES previas del alumnado.	Conducta de los y las estudiantes ante el aprendizaje.	Currículo logrado.

² Los informes a los que se hace referencia son los siguientes:
 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): **Evaluación de diagnóstico 2011**. Consultado en octubre de 2013 en: http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=4618&Itemid=167
 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2011): **Evaluación de diagnóstico Asturias 2010. Informe de 4.º curso de Educación Primaria**. Consultado en octubre de 2013 en: <http://www.educastur.es/media/publicaciones/informes/evadiag2010.pdf>
 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2010): **Evaluación de diagnóstico Asturias 2009**. Consultado en octubre de 2013 en: http://www.educastur.es/media/institucional/calidad/diagnostico_ast09/ED_2009.pdf

1.1.1. Factores según su tipo o naturaleza

En función de su naturaleza, se establecen tres tipos de variables: entrada, proceso y producto.

Las **variables de entrada** son variables previas o antecedentes escolares. Se trata de variables ambientales o sociales sobre las que el centro educativo tiene nula o escasa influencia en el sentido de que para un centro es muy difícil manejar dichas variables de cara a la mejora educativa. Son variables como el nivel socioeconómico y cultural de las familias, el género del alumnado o su origen extranjero. Sin embargo, estas variables están asociadas a los resultados educativos, por lo que es necesario tomarlas en consideración para adoptar medidas que permitan compensar las desigualdades que se dan en este ámbito.

Las variables de entrada son variables ambientales o sociales del alumnado.

Las **variables de proceso**, en contraste con las variables de entrada, son variables que la organización escolar puede controlar y modificar y en las que razonablemente se espera que los centros incidan según su contexto, siempre que se gestionen de manera adecuada los factores antecedentes. El autoconcepto académico, las expectativas académicas, la actitud frente a las áreas relacionadas con la competencia en comunicación lingüística, la autopercepción como lectores o la realización de las tareas escolares son ejemplos de variables de proceso.

Las variables de proceso dependen del centro y sus agentes.

Por último, las **variables de producto** son los resultados educativos deseados. En una concepción integral de la educación, los resultados van más allá de las variables de tipo cognitivo. Por esta razón, los resultados educativos en la Evaluación de diagnóstico se estiman mediante dos variables: las puntuaciones alcanzadas en la prueba de la competencia y la motivación. Las variables de tipo cognitivo han sido clásicamente tratadas en los estudios sobre la calidad educativa, la importancia de las variables de tipo socioafectivo ha sido comprobada más recientemente, revelándose como un medidor del rendimiento muy válido e influyente³.

Las variables de producto son los resultados educativos deseados.

Dado que a lo largo del informe estas dos variables serán mencionadas de forma reiterada parece necesario detenerse ahora, siquiera brevemente, sobre las mismas.

Puntuaciones de la prueba de la competencia

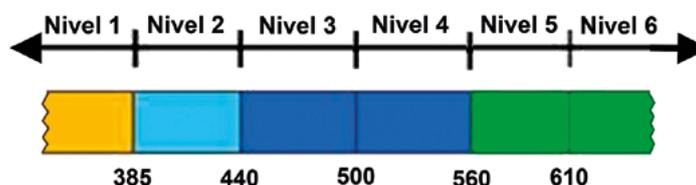
A partir de las puntuaciones alcanzadas por el alumnado en las diferentes destrezas, tanto en Lengua castellana como en Lengua extranjera, se construye una escala que tiene de media 500 puntos y de desviación típica 100.

La variable de resultados se obtiene con las puntuaciones del alumnado en la prueba.

Sobre dicha escala se han establecido una serie de puntos de corte, que sirven para establecer diferentes niveles de rendimiento, tal y como se muestra en el gráfico. Se observa que a partir de 610 puntos las puntuaciones caerían dentro del nivel superior (nivel 6), mientras que puntuaciones por debajo de 385 puntos se ubicarían en el nivel más bajo de desempeño (nivel 1).

³ MURILLO, F. J. (2007): Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Gráfico 1: Promedio para Asturias de las puntuaciones alcanzadas en la prueba de competencia



El promedio de puntuaciones alcanzadas en Asturias está en 500 puntos.

Motivación escolar

La variable motivación escolar se extrae de los cuestionarios de contexto del alumnado.

Se refiere al interés y esfuerzo del alumnado ante las tareas escolares. Es un factor que se construye a partir de las respuestas del alumnado a las siguientes preguntas del cuestionario de contexto:

- Me gusta estudiar.
- Me esfuerzo por sacar buenas notas.
- En clase procuro estar atento/a a las explicaciones del profesorado.
- Acabo mis tareas aunque sean difíciles o me lleven mucho tiempo.
- Tengo cuidado para que mis cuadernos y trabajos estén limpios y ordenados.

El alumnado indica la frecuencia con que realizan las acciones señaladas en una escala de 0 a 3, donde el 0 equivale a la valoración casi nunca o nunca y el 3 a la valoración casi siempre o siempre. A partir de las respuestas a estas cuestiones se calculó una escala de motivación escolar que sitúa el promedio de Asturias en 2,33 puntos, y donde dos tercios del alumnado obtienen una puntuación entre 1,80 y 2,86 puntos.

El promedio de Asturias en motivación está en 2,33 puntos, sobre un máximo de 3 y un mínimo de 0.

Gráfico 2: Promedio de Asturias en la escala de motivación



1.1.2. Factores según su nivel

Los factores actúan en diferentes niveles y cada factor depende de unas variables que se asocian al alumno o alumna, al aula y al centro.

Por otra parte, cada tipo de factor opera en diferentes niveles. Estos niveles responden a la naturaleza jerárquica o anidada de los fenómenos educativos: el alumnado se escolariza en aulas y las aulas se ubican en centros educativos. Así, por ejemplo, existen factores de entrada relativos al centro (población en la que se ubica, titularidad, etc.). El aula también tiene sus propios factores de entrada: tamaño del aula, características del profesorado (sexo, experiencia, edad...). Finalmente, se encuentran los factores de entrada del alumnado: sexo, nacionalidad, nivel económico y

cultural de las familias, etc. Clasificaciones similares se hacen también para los factores de proceso y producto.

Lo importante en este caso es reconocer que **estos niveles anidados o jerárquicos tienen una influencia diferencial en los resultados educativos**. En general, cuanto más bajo es el nivel de medida de la variable, mayor repercusión tiene en los resultados educativos, de manera que las variables medidas a nivel de alumnado (capacidades, intereses, hábitos de trabajo...) tienen mayor impacto en el rendimiento académico que las consideradas a nivel de centro (liderazgo educativo, política de atención a la diversidad, etc.).

Los factores que afectan a cada estudiante tienen mayor influencia que los referidos al aula y al centro.

1.2. Instrumentos de recogida de información

Desde el punto de vista de la metodología de recogida de información la Evaluación de diagnóstico responde al modelo de macro-encuesta social. Por ello, se elaboran dos tipos de materiales de evaluación:

- Pruebas de competencias.
- Cuestionarios de contexto.

Las **pruebas de competencias** responden a la primera finalidad de la evaluación de diagnóstico: describir las competencias desarrolladas por el alumnado en un momento dado o a lo largo de su proceso educativo. Las cuestiones planteadas se ajustan al formato de unidades de evaluación del contexto: a partir de un estímulo (un texto, una audición, un gráfico, una tabla y una combinación de varios de estos elementos) se plantean una serie de preguntas. Más adelante se profundizará en las características de las pruebas competenciales.

Los **cuestionarios de contexto** tienen como finalidad explorar los factores asociados a las diferencias en el logro de las competencias y que, en última instancia, tienen relación con buenos resultados educativos. En la evaluación Asturias 2012 se han aplicado cuatro cuestionarios de contexto, cada uno de los cuales se dirigió a un sector de la comunidad escolar: alumnado, familias, profesorado y dirección.

Si bien desde el año 2009 los cuestionarios de contexto han experimentado alguna variación, su estructura y contenido son muy similares. Sin embargo, las pruebas para la evaluación de las competencias varían año a año. Por ello, se dedica el siguiente apartado a describir las pruebas de competencia de la evaluación Asturias 2012.

La recogida de información para la Evaluación de diagnóstico se realiza a través de pruebas de competencias con referencia curricular y de cuestionarios de contexto que cumplimentan los miembros de la comunidad educativa.

1.3. Pruebas de competencia de la Evaluación Asturias 2012

Las pruebas de competencias tienen como referente el currículo asturiano y son elaboradas por profesorado que imparte docencia en las enseñanzas correspondientes.

Con cada nueva edición de la Evaluación de diagnóstico la Consejería de Educación del Principado de Asturias desarrolla material de evaluación inédito, si bien de acuerdo con las matrices de especificaciones establecidas al principio del Plan de evaluación. Para la evaluación del año 2012 se elaboraron pruebas centradas en la evaluación de las destrezas ya citadas, comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita en Lengua castellana y comprensión lectora y expresión escrita en Lengua extranjera.

Las pruebas fueron elaboradas por profesorado en activo de Educación Primaria, que fue seleccionado entre profesionales de reconocido prestigio. En el caso de las pruebas de Lengua castellana el grupo estaba conformado por tutores y tutoras con amplia experiencia docente de Segundo Ciclo de Educación Primaria. Para las pruebas de Lengua extranjera el grupo estaba conformado por profesorado de Educación Primaria de la especialidad de Inglés.

La redacción de las pruebas ocupa unos cinco meses de trabajo, durante los cuales el grupo de elaboración las desarrolla de acuerdo con las especificaciones de la evaluación y el diseño de cuadernillos propuesto por la Consejería de Educación. Al final del tercer mes de trabajo, el grupo de elaboración dispone de una primera versión de las pruebas de competencia. Esta versión es probada en un estudio piloto, esto es, en una aplicación experimental que se ejecuta sobre una pequeña muestra de estudiantes. A la luz de los resultados del estudio piloto, las primeras versiones de cuadernillos son mejoradas hasta lograr una versión definitiva de las pruebas de competencia que serán aplicadas finalmente.

1.4. Recogida de información

En la Evaluación de diagnóstico se garantiza la homogeneidad en la aplicación que permite la comparabilidad de los datos que se obtienen.

En una evaluación donde participan más de 7.500 estudiantes y sus familias, unos 2.000 docentes, y prácticamente 300 centros, el proceso de recogida de información es vital para garantizar la calidad de los resultados y relevancia de las conclusiones. La Consejería de Educación publicó la Resolución de 9 de enero de 2012, por la que se convoca la Evaluación de diagnóstico correspondiente al año académico 2011-2012 y donde se establece el procedimiento general para organizar todo el proceso.

El Protocolo elaborado tenía como objetivo pautar el desarrollo del proceso para garantizar la validez de los resultados.

Adicionalmente, la Consejería de Educación publicó el *Protocolo para el desarrollo de la evaluación de diagnóstico 2012* cuyo objetivo era pautar el procedimiento para que la aplicación de las pruebas se realizara de forma similar en todos los centros y garantizar la validez de los resultados.

Con carácter general las direcciones de los centros educativos son las responsables de organizar todo el proceso: informar a la comunidad educativa, establecer el reparto de responsabilidades, custodiar los materiales y, en definitiva, garantizar que la aplicación se realiza ajustándose a las instrucciones del mencionado protocolo.

La aplicación, corrección y codificación de respuestas de la prueba de competencia y del cuestionario del alumnado fue responsabilidad del profesorado del centro, mientras que la codificación, grabación y limpieza de los datos se realizó en el Servicio responsable de la Consejería de Educación. Por su parte el Servicio de Inspección Educativa llevó a cabo un proceso de supervisión de la aplicación en una muestra de centros, con el objetivo de verificar que la calidad de aplicación de la prueba era la requerida en las instrucciones establecidas en el *Protocolo para el desarrollo de la evaluación de diagnóstico 2012*.

Las responsabilidades y actuaciones ligadas a la Evaluación de diagnóstico implican a la comunidad educativa y a diferentes servicios de la Consejería.

1.5. Análisis de resultados

En primer lugar es necesario recordar que la evaluación de diagnóstico entiende los resultados educativos en sentido amplio y, por ello, considera tanto aspectos cognitivos como socioafectivos. Además, la evaluación pretende dos finalidades básicas: describir el nivel de competencia del alumnado y estudiar los factores asociados a los resultados.

A partir de la evaluación de diagnóstico se describen los niveles de competencia del alumnado y los factores asociados a los resultados.

En función de estos dos objetivos se emplean modelos de análisis diferentes. Para estimar la puntuación alcanzada por el alumnado en las pruebas de competencia se emplean modelos matemáticos derivados de la **Teoría de respuesta al ítem** (TRI), mientras que las puntuaciones en la escala de motivación se calculan a partir de un **Análisis factorial confirmatorio** (AFC). Adicionalmente se emplean **metodologías de punto de corte** que permiten elaborar perfiles de competencia dentro de la población escolar.

Para analizar las variables asociadas a buenos resultados se emplean diferentes soluciones analíticas. Cuando se trata de analizar *hechos complejos* que no son directamente observables, tales como el nivel socioeconómico y cultural de las familias, el gusto por la lectura del alumnado, el clima ordenado de aula, las relaciones personales en el centro, el liderazgo educativo de las direcciones, etc., se construyen índices que se estiman mediante AFC.

Posteriormente, para el estudio de las variables asociadas a los buenos resultados, estos índices, junto con las variables simples utilizadas, que pueden ser directamente observables, se analizan mediante **Modelos jerárquicos lineales** (HLM, acrónimo que proviene de la expresión inglesa *Hierarchical Linear Models*), los cuales asumen la estructura anidada o multinivel de los datos educativos: estudiantes en aulas y aulas en centros.

Para analizar los resultados se utilizan diferentes modelos matemáticos. Los Modelos jerárquicos lineales permiten estudiar las variables dentro de la estructura multinivel.

1.6. La difusión de la información

Se difunden los resultados a través de distintos informes.

El informe al centro contiene los resultados del mismo y su situación respecto a los factores a ellos asociados. Su fin es ayudar a profundizar en la realidad del centro y abordar planes de mejora.

En el informe sobre los niveles de rendimiento se describe en términos de «saber hacer» el grado de adquisición de la competencia demostrado por el alumnado en la prueba.

El informe del servicio educativo refleja los resultados a nivel de Comunidad Autónoma.

Las puntuaciones del alumnado en la prueba permiten establecer seis niveles de rendimiento dentro de la escala de puntuaciones.

Para difundir los resultados de la evaluación de diagnóstico se elaboran y publican diferentes tipos de informes, cuyo contenido y formato varía en función de las audiencias. Los tipos de informes que se han elaborado con motivo de la evaluación Asturias 2012 son los siguientes:

- **Informe al centro educativo.** Al inicio del curso 2012/2013 cada centro de Primaria participante en la evaluación Asturias 2012 recibió un informe que resumía sus resultados en la evaluación. El informe de cada centro se envió a su equipo directivo con un doble objetivo: que pudiesen presentar y debatir el mismo en el marco de la comunidad escolar de cada centro y establecer planes de mejora. El informe a cada centro participante tiene dos partes bien diferenciadas. Por un lado, recoge los resultados en las pruebas de competencia: a) resultado del centro en términos de *valor añadido* y su situación en relación con los centros de nivel socioeconómico y cultural análogo, b) análisis de la distribución del alumnado según los *niveles de rendimiento* establecidos para la evaluación; y, por otro, la situación del centro en relación a una serie de factores asociados a buenos resultados educativos: orden de aula, relaciones personales, satisfacción familiar, etc.

- **Informe sobre los niveles de rendimiento.** Este informe está destinado fundamentalmente al profesorado y órganos de coordinación pedagógica de los centros. Describe las competencias y destrezas demostradas por la población de estudiantes según su grado de desempeño en las pruebas realizadas. La función de este informe es «traducir» la puntuación numérica estimada para el alumnado y los centros educativos a términos curriculares y competenciales. Se entiende como un documento que ofrece orientaciones para la mejora de los aprendizajes, ya que se incide en el «saber hacer» y por tanto en la aplicación funcional del conocimiento. Así, a partir de la situación del alumnado en un cierto nivel de rendimiento, es posible trabajar sobre los aprendizajes para que éste progrese a los niveles posteriores.

- **Informe de evaluación del servicio educativo.** Es el presente documento. Su finalidad es realizar una valoración global de la situación educativa en Asturias. Está dirigido a un público amplio: profesorado, familias y, en general, cualquier persona interesada en la evaluación escolar.

Las puntuaciones obtenidas por el alumnado en la prueba de la competencia en comunicación lingüística permiten:

- Valorar su desarrollo competencial en función del nivel de dificultad de las preguntas que ha sido capaz de responder.

- Ubicar su nivel de competencia en una escala común para cada una de las destrezas que se indican a continuación:

- *Comprensión:* comprensión lectora en Lengua castellana y en Lengua extranjera (Inglés) y comprensión oral en Lengua castellana.

- *Expresión escrita* en Lengua castellana y en Lengua extranjera (Inglés).

Teniendo en cuenta las habilidades y destrezas demostradas por el alumnado, se establecen seis niveles de rendimiento que permiten describir lo que saben hacer las alumnas y los alumnos en cada uno de ellos y se identifican los perfiles de las destrezas evaluadas. Estos niveles se establecen y denominan:

Nivel 1. Bajo. Corresponde al grado más bajo de adquisición de la competencia demostrado por los estudiantes que realizan la prueba.

Nivel 2. Parcial. Refleja un desarrollo pobre de la competencia, el alumnado posee las herramientas elementales para el aprendizaje, aunque en ocasiones pueden resultar insuficientes para seguir avanzando sin ayuda.

Nivel 3. Medio bajo. Representa un desarrollo de la competencia que permite resolver situaciones del entorno utilizando conocimientos, habilidades y destrezas que son básicos para el aprendizaje y para progresar en él. Indica que el estudiante es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos, aunque en ocasiones se le ha de apoyar ante tareas más complejas.

Nivel 4. Medio alto. El grado de adquisición de la competencia alcanzado permite al estudiante realizar aprendizajes de manera autónoma y aplicar los conocimientos adquiridos para realizar tareas con cierto grado de complejidad, relacionarlos y deducir las respuestas.

Nivel 5. Alto. Representa un buen dominio de la competencia que permite a los alumnos y a las alumnas generar nuevas respuestas o seleccionar aquellas opciones que resultan más adecuadas para dar respuesta a la situación-problema.

Nivel 6. Superior. Corresponde al grado más alto de desarrollo de la competencia, el alumnado dispone de las herramientas necesarias para resolver problemas y tomar decisiones de manera autónoma utilizando estrategias complejas y argumentando sus respuestas.

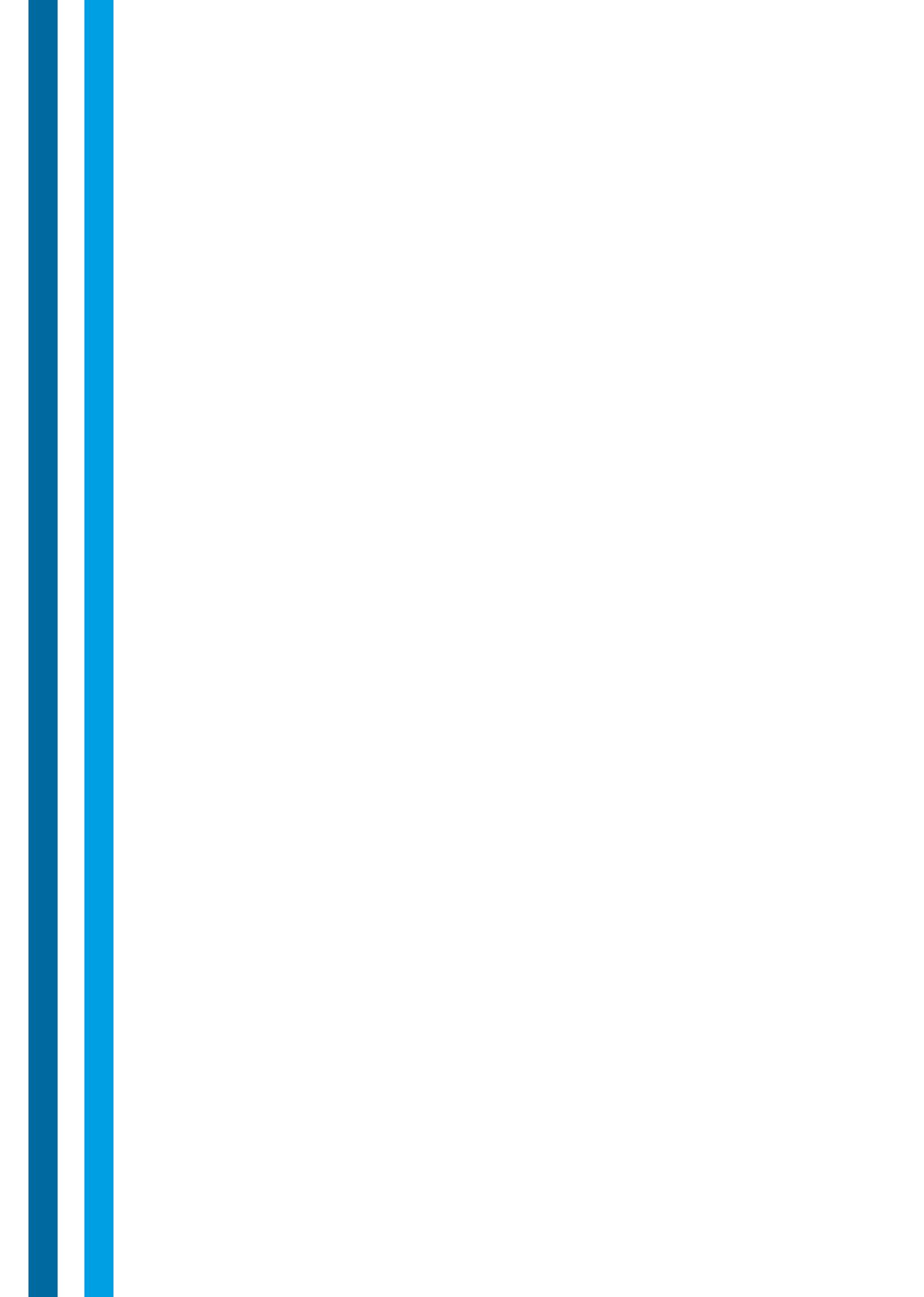
A continuación se presenta una síntesis del grado de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística demostrada por el alumnado de 4.º de Educación Primaria a través de la prueba de Evaluación de diagnóstico Asturias 2012⁴.

Estos niveles permiten describir lo que sabe hacer el alumnado e identificar los perfiles de las destrezas evaluadas.

El informe de niveles de rendimiento puede ser consultado en educastur.es

⁴ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: Descripción del grado de adquisición de destrezas en comunicación lingüística. Evaluación de diagnóstico 2012.

http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=4114&Itemid=167



CAPÍTULO 2

LOS NIVELES DE RENDIMIENTO

2.1. Niveles de rendimiento para las destrezas de comprensión

En primer lugar se presenta la definición de las destrezas de **comprensión** elaborada a partir del currículo del Segundo Ciclo de Educación Primaria.

Tabla 4: Definición de las destrezas de comprensión

Los niveles de rendimiento de las destrezas de comprensión reflejan las habilidades demostradas por el alumnado para recoger información, relacionarla con sus conocimientos previos y utilizar los recursos personales para responder a preguntas de diferente complejidad sobre el texto o el discurso.

COMPRESIÓN ORAL	<p>La adquisición de la destreza de comprensión oral requiere:</p> <ul style="list-style-type: none">• Captar el sentido de textos orales de uso habitual, que se producen tanto para relacionarse como para aprender, así como los que se dan en el entorno social: familia, radio, televisión, Internet, etc.• Aplicar estrategias para la comprensión de diferentes discursos orales, tales como: explicar el sentido global de la información recogida, localizar la información más relevante, reconocer las ideas principales y secundarias, identificar las informaciones relativas a las relaciones espaciales, temporales, y a la secuencia lógica existente en el texto.
COMPRESIÓN LECTORA	<p>La adquisición de la destreza de comprensión lectora significa:</p> <ul style="list-style-type: none">• Leer diferentes tipos de textos apropiados a la edad y al nivel académico: textos propios de situaciones cotidianas de relación social, textos producidos con finalidad didáctica, textos de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones), información general de los medios de comunicación social (páginas Web infantiles, noticias, etc.), textos literarios infantiles propios de la tradición asturiana: leyendas, cuentos, mitología, poesía, teatro, etc.• Aplicar estrategias para la comprensión de textos: identificar el título, analizar las ilustraciones, releer, reconocer las palabras clave, formular preguntas, captar el sentido del texto tras la lectura completa, comprender la información relevante identificando el sentido de la lectura, localizar informaciones destacadas y analizar críticamente los mensajes y los valores transmitidos por el texto.• Mostrar interés por los textos escritos como fuente de diversión, de información y de aprendizaje, así como medio de comunicación de experiencias, de regulación de la convivencia y enriquecimiento lingüístico y personal.

Esta definición de las destrezas de comprensión, junto con los datos aportados por la prueba utilizada para la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012 permiten establecer la distribución de los niveles de rendimiento y presentar, para cada uno de ellos, una síntesis del grado de desarrollo competencial por destrezas.

Tabla 5: Niveles de rendimiento y grados de desarrollo de las destrezas de comprensión por parte del alumnado

Niveles	COMPRENSIÓN ORAL CASTELLANO	COMPRENSIÓN LECTORA CASTELLANO	COMPRENSIÓN LECTORA INGLÉS
6	Extrae información implícita proporcionada a través de documentos audiovisuales de distinto grado de complejidad, integrando datos e informaciones diversas, extrae la idea general y reconoce las principales, organizándolas de acuerdo con un criterio previamente establecido.	<p>Capta el sentido global de textos continuos y discontinuos, integrando la información que le proporcionan fuentes distintas; identifica las ideas principales reconociendo la finalidad del texto o la trama de la historia.</p> <p>Interpreta y selecciona la información relevante y posee cierto grado de abstracción para redactar, reescribir o resumir una propuesta que dé respuesta a las cuestiones planteadas.</p>	
5	Analiza el contenido de discursos orales con distintos niveles de complejidad y extrae información explícita o implícita que se proporciona en el transcurso de los mismos y la relaciona e integra para extraer conclusiones que le permiten elegir la respuesta más precisa y adecuada a la situación planteada.	Trabaja con ideas abstractas y es capaz de recuperar y analizar informaciones implícitas de textos continuos de distinta naturaleza para relacionarlas entre sí y extraer conclusiones, integrando los conocimientos propios con la información proporcionada.	Comprende e interpreta la información contenida en un texto continuo, valorando su contenido y seleccionando los datos que son relevantes para la tarea que debe realizar.
4	Reconoce en un discurso complejo la idea principal y analiza el contenido del mismo para interpretar información que se transmite de manera implícita.	Integra la información recopilada en textos de diferente naturaleza y extensión, deduce información que aparece de manera implícita y realiza inferencias directas a partir de los datos proporcionados.	Extrae información explícita e implícita de textos continuos y discontinuos y la integra para responder a cuestiones generales y específicas acerca de los mismos, la organiza e infiere conclusiones directas a partir de la información de la que dispone.
3	Recupera información global de discursos orales complejos por sus características y reconoce datos relevantes aportados en el transcurso de los mismos.	Interpreta el contenido de textos continuos y discontinuos aplicando estrategias de comprensión y análisis que le permiten realizar inferencias directas e integrar datos explícitos de diferentes tipos de textos para dar respuesta a las cuestiones planteadas.	<p>Comprende información implícita cuando se trata de textos de carácter discontinuo e información explícita cuando el objeto de análisis es un texto continuo.</p> <p>Maneja vocabulario básico, incorporando palabras o expresiones desconocidas que interpreta a partir del contexto y utiliza estructuras básicas de la lengua inglesa previamente trabajadas.</p>
2	<p>Recupera información explícita presentada a lo largo de discursos orales narrativos o expositivos.</p> <p>Identifica la idea global de la totalidad del discurso o de fragmentos relevantes y relaciona la información aportada con sus experiencias y conocimientos para dar una respuesta coherente a las cuestiones planteadas.</p>	Utiliza estrategias que le permiten captar la idea global de textos discontinuos, de textos continuos breves que van acompañados de una imagen o de fragmentos de textos más amplios, pudiendo identificar el sentido general de los mismos.	Recupera información específica de textos continuos y discontinuos sencillos que utilizan estructuras básicas propias de la lengua extranjera y vocabulario elemental propio del contexto cotidiano.
1	Recupera información explícita y concreta de un discurso oral narrativo o expositivo reconociendo la idea global del mismo.	Recupera información explícita y concreta contenida en textos discontinuos o textos continuos breves y sencillos cuando éstos van acompañados de una imagen, pudiendo identificar la idea global de forma parcial.	Recupera información explícita y concreta de un texto sencillo.

Los criterios de evaluación del Segundo Ciclo de Educación Primaria son el referente para describir el grado de adquisición de las destrezas comunicativas.

El referente curricular que se utiliza para indicar el grado de desarrollo de las destrezas son los criterios de evaluación de las distintas áreas de Segundo Ciclo de Educación Primaria. Por ello la descripción de los niveles de rendimiento se realiza analizando cada una de las preguntas de la prueba que van asociadas a un determinado nivel de rendimiento y buscando la correspondencia de cada una con los criterios de evaluación.

La clave para esta tarea es la concreción de los criterios de evaluación en indicadores que puedan traducirse en respuestas medibles y observables y al tiempo puedan asociarse a las estrategias que pone en marcha el alumnado cuando resuelve la pregunta: reproduce conocimientos, los relaciona o reflexiona sobre ellos.

Los resultados del referido análisis ponen de manifiesto dos cuestiones:

1. No existen diferencias significativas entre lo que son capaces de hacer las alumnas y los alumnos con sus conocimientos de lengua castellana y lo que saben hacer con los de lengua extranjera.

2. Las diferencias entre los niveles de rendimiento vienen dadas por los procesos que los alumnos y alumnas ponen en marcha para resolver las tareas propuestas: recoger información, integrar los nuevos datos con sus conocimientos previos o aplicar sus recursos personales para resolver la tarea propuesta o tomar una decisión razonada acerca de la misma.

De este modo puede observarse, con carácter general, que el alumnado que se encuentra en los **niveles más bajos** (1 y 2) de la escala de rendimiento es capaz de recoger, identificar y comprender información y extraer, a partir de ella, datos explícitos o implícitos. Las fuentes de información en este caso ofrecen datos muy concretos y de fácil acceso.

Por su parte, el alumnado que se sitúa en los **niveles intermedios** (3 y 4) es capaz de aplicar sus conocimientos para resolver las tareas propuestas aplicando herramientas personales que implican cierta perspicacia y reflexión para dar una respuesta ajustada a la situación que se le plantea. Estos estudiantes son capaces de recuperar información y analizarla, compararla, valorarla, hacer interpretaciones o establecer interrelaciones en situaciones y contextos próximos.

Finalmente, el alumnado que se encuentra en los **niveles superiores** (5 y 6) es capaz de poner en marcha procesos de comprensión mucho más complejos, en la medida en que puede dar una respuesta para la que previamente ha tenido que relacionar diferentes informaciones o construye la respuesta a partir de hipótesis o de datos más o menos complejos. Estos estudiantes elaboran sus respuestas seleccionando aquellas informaciones que resultan más relevantes o más útiles y en ocasiones también son capaces de argumentarlas de manera que resulta adecuada para su edad. En definitiva, aplican sus aprendizajes en situaciones y contextos complejos.

Estos datos pueden ser aprovechados por los centros educativos para la elaboración de propuestas de mejora realistas e integradas dentro del continuo que representan los procesos de aprendizaje del alumnado.

El análisis de los resultados refleja que las diferencias vienen marcadas especialmente por las estrategias que utiliza el alumnado para responder a las preguntas.

Los niveles reflejan que el rendimiento más bajo se asocia a los procesos más básicos y que a medida que aumenta el rendimiento también aumenta la complejidad de los procesos adquiridos por el alumnado.

Los centros pueden utilizar estos datos para establecer planes de mejora ajustados a su realidad.

2.2. Niveles de rendimiento para la destreza de expresión escrita

En segundo lugar se presenta una breve descripción del grado de adquisición de la destreza de **expresión escrita**, teniendo en cuenta la descripción previa de la misma realizada a partir de los criterios de evaluación del Segundo Ciclo de Educación Primaria.

Tabla 6: Definición de la destreza de expresión escrita

EXPRESIÓN ESCRITA	<p>La adquisición de la destreza de expresión escrita supone:</p> <ul style="list-style-type: none">• Producir diferentes textos significativos para el estudiante en situaciones y contextos diversos.• Utilizar estrategias adecuadas para planificar y revisar los textos.• Cuidar las normas gramaticales y ortográficas, así como los aspectos formales.
------------------------------	--

La expresión escrita se refiere a la habilidad de producir textos diferentes tanto desde el punto de vista formal como del contenido.

Los criterios de evaluación de las diferentes áreas curriculares de Segundo Ciclo de Educación Primaria para la destreza de expresión escrita, tanto en Lengua castellana como en Lengua extranjera, son el referente de la evaluación. Basándose en dichos criterios, se establecen los ámbitos de análisis y los indicadores que posibilitan la valoración de los textos producidos por el alumnado.

A partir del análisis de las producciones escritas, la metodología de puntos de corte permite construir perfiles de destrezas de la expresión escrita. La tabla 7 presenta un ejemplo del perfil de la destreza de expresión escrita en Lengua castellana. Se observa que, por ejemplo, el alumnado que se encuentra en el nivel 4 elabora textos legibles y cohesionados tanto desde el punto de vista léxico como gramatical al tiempo que presenta una secuencia ordenada de los hechos, mientras que son aspectos mejorables la ortografía y el uso funcional de los signos de puntuación, así como la utilización de estrategias que facilitan la selección de información pertinente o el uso de vocabulario variado.

Tabla 7: Perfil del alumnado en cada uno de los niveles de rendimiento para la destreza de expresión escrita en Lengua castellana

Expresión escrita en Lengua castellana									
Niveles de rendimiento	Aspectos formales			Coherencia		Cohesión		Adecuación	
	Legibilidad	Limpieza	Corrección ortográfica	Información pertinente	Secuencia ordenada	Cohesión léxica y gramatical	Puntuación	Registro	Instrucciones
6	D	D	D	D	D	D	D	D	D
5	D	C	D	D	D	D	C	D	D
4	C	C	C	C	D	D	C	C	C
3	B	C	C	C	C	C	B	C	C
2	B	C	B	B	B	C	B	B	B
1	B	B	A	B	B	B	A	B	B

Claves	A = No adecuado	B = Poco adecuado	C = Bastante adecuado	D = Muy adecuado
--------	-----------------	-------------------	-----------------------	------------------

Se presenta a continuación la descripción de los niveles de rendimiento para la destreza de expresión escrita en Lengua castellana y en Lengua extranjera.

Tabla 8: Niveles de rendimiento y grados de adquisición de las destrezas de expresión escrita del alumnado

Niveles	EXPRESIÓN ESCRITA CASTELLANO	EXPRESIÓN ESCRITA INGLÉS
6	<p>Producciones con alto valor comunicativo.</p> <p>Elabora textos con un aspecto general de limpieza, correcta ortografía y empleo adecuado de los signos de puntuación, así como una adecuada concordancia gramatical.</p> <p>Muestra un vocabulario rico y adecuado al tema, incluye la idea general y las ideas principales y la estructura del mensaje queda claramente reflejada siguiendo un orden lógico en la exposición.</p>	<p>Producciones con alto valor comunicativo.</p> <p>Posee recursos suficientes para comunicar sus mensajes sin errores.</p> <p>Presenta sus escritos con claridad y limpieza, utiliza un vocabulario rico y variado y no comete errores gramaticales ni de <i>spelling</i>.</p>
5	<p>Producciones con alto valor comunicativo.</p> <p>Produce escritos con un aspecto general de limpieza, correcta ortografía y adecuada concordancia gramatical, si bien puede cometer errores puntuales en el empleo de signos de puntuación.</p> <p>Muestra un vocabulario rico y adecuado al tema, incluye la idea general y las ideas principales y la estructura del mensaje queda claramente reflejada siguiendo un orden lógico en la exposición.</p>	<p>Producciones que poseen valor comunicativo.</p> <p>Posee recursos suficientes para comunicar sus mensajes.</p> <p>Presenta sus escritos con claridad y limpieza, utilizando con corrección un vocabulario variado propio de su nivel académico, pudiendo advertirse algún error gramatical de forma ocasional.</p> <p>Ajusta la producción a lo exigido en la tarea tanto en lo que se refiere a la estructura como al contenido.</p>
4	<p>Producciones que poseen valor comunicativo.</p> <p>Elabora producciones con un aspecto general de limpieza, con un moderado número de errores en la ortografía y en el empleo de signos de puntuación, así como una correcta concordancia gramatical.</p> <p>Muestra un vocabulario adecuado, incluye las ideas fundamentales y refleja con claridad la estructura del mensaje.</p>	<p>Producciones que poseen valor comunicativo.</p> <p>Elabora textos legibles y que ofrecen un aspecto general de limpieza, si bien muestra recursos léxicos limitados y algunos errores formales que no dificultan la comunicación.</p> <p>Ajusta, en lo fundamental, el contenido y la estructura a lo exigido en la tarea.</p>
3	<p>Producciones que poseen valor comunicativo.</p> <p>Produce textos con un aspecto general de limpieza, aunque presentan dificultades de legibilidad, con un número moderado de errores ortográficos, hay ausencia de signos de puntuación o empleo incorrecto de los mismos, así como errores puntuales de concordancia.</p> <p>Muestra un vocabulario adecuado, incluye las ideas fundamentales y refleja con claridad la estructura del mensaje aunque pueden cometer errores ocasionales.</p>	<p>Producciones que poseen cierto valor comunicativo.</p> <p>Produce textos legibles y con un aspecto general de limpieza, si bien muestra escasez de recursos léxicos y pobreza de vocabulario así como errores formales.</p> <p>Ajusta el escrito parcialmente a lo exigido en la tarea, tanto en lo que se refiere a la estructura, como al contenido.</p>
2	<p>Producciones que poseen escaso valor comunicativo.</p> <p>Elabora textos con un aspecto general de limpieza si bien presentan dificultades de legibilidad, observándose errores ortográficos y de puntuación así como fallos puntuales de concordancia.</p> <p>Refleja en los textos, desde el punto de vista del contenido, la idea global si bien omite parte de las ideas principales y presenta un nivel de vocabulario escaso que le sitúa claramente por debajo del nivel esperado.</p>	<p>Producciones que poseen escaso valor comunicativo.</p> <p>Elabora producciones legibles y con un aspecto general de limpieza, si bien muestra escasez de recursos léxicos y pobreza de vocabulario básico, así como errores formales y de contenido que le impiden comunicarse con corrección.</p>
1	<p>Producciones que apenas poseen valor comunicativo.</p> <p>Produce escritos en los que se constatan dificultades para la comprensión asociadas a una presentación poco cuidada, así como a numerosos errores ortográficos y gramaticales.</p> <p>Refleja de forma parcial la información requerida y carece de recursos léxicos que le permitan comunicar la información de forma completa.</p>	<p>Producciones que apenas poseen valor comunicativo.</p> <p>Produce textos muy elementales propios de niveles escolares inferiores tanto en lo referido a la forma, ortografía y presentación como al contenido y gramática.</p>

Las diferencias de nivel en el caso de la **expresión escrita** vienen señaladas por los recursos que utiliza el alumnado para construir sus textos y que les confieren el valor comunicativo.

Las producciones de los alumnos y alumnas que se encuentran en los **niveles inferiores** muestran un escaso valor comunicativo, motivado por cuestiones referidas tanto a la forma como al contenido. Estos escolares tienen dificultades para comunicar por escrito ideas sencillas o referidas a datos concretos en textos de contenido próximo a sus experiencias vitales.

Las diferencias de nivel en la expresión escrita vienen marcadas por los recursos que utiliza el alumnado para construir sus textos y que les confieren el valor comunicativo.

Los textos elaborados por el alumnado de los **niveles intermedios** (3 y 4) poseen valor comunicativo, tanto cuando se trata de lengua castellana como cuando la lengua en la que se expresan es la inglesa. En general, estos alumnos y alumnas han superado sus dificultades en los aspectos formales pero siguen mostrando carencias en la organización y presentación del contenido que en bastantes ocasiones guardan relación con el uso de estrategias de selección de la información relevante o de aplicación en contextos reales de los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida real que les son próximas.

Por su parte, los textos producidos por estudiantes que se ubican en los **niveles superiores** revelan un alto nivel comunicativo en la medida en que muestran un mayor grado de complejidad, muestran que son capaces de producir textos sin errores formales y, además, presentan una estructura clara, coherente y ordenada al tiempo que utilizan la forma textual adecuada al contenido que se les solicita.

Con los datos proporcionados por el informe de niveles de rendimiento y los aportados por el informe del centro, es posible conocer el perfil del alumnado y establecer márgenes de mejora realistas en la medida en que permiten:

Con los datos proporcionados por el informe de niveles de rendimiento y los aportados por el informe del centro es posible conocer el perfil del alumnado y establecer márgenes de mejora realistas.

- Elaborar *planes de trabajo individualizados* para el alumnado que se encuentra en los niveles más bajos. Una vez identificados los procesos de aprendizaje que utilizan los alumnos y las alumnas se pueden establecer metas realistas que no supongan grandes saltos cualitativos.
- Establecer la *zona de trabajo en el aula*, situándola entre lo que los alumnos y las alumnas son capaces de hacer de forma autónoma y lo que pueden hacer con ayuda del profesorado o de sus iguales. En función de ello, el docente puede elegir las estrategias metodológicas y de recursos: organización de la clase, los métodos de trabajo o los materiales que resulten más adecuados y más efectivos.
- Seleccionar las *actividades de ampliación y de refuerzo* en función de las estrategias que utiliza el alumno o la alumna para resolverlas más que en función de los contenidos, resultando en estos casos más fácil la generalización de los aprendizajes.

2.3. Distribución de los niveles de rendimiento en los centros asturianos de Educación Primaria

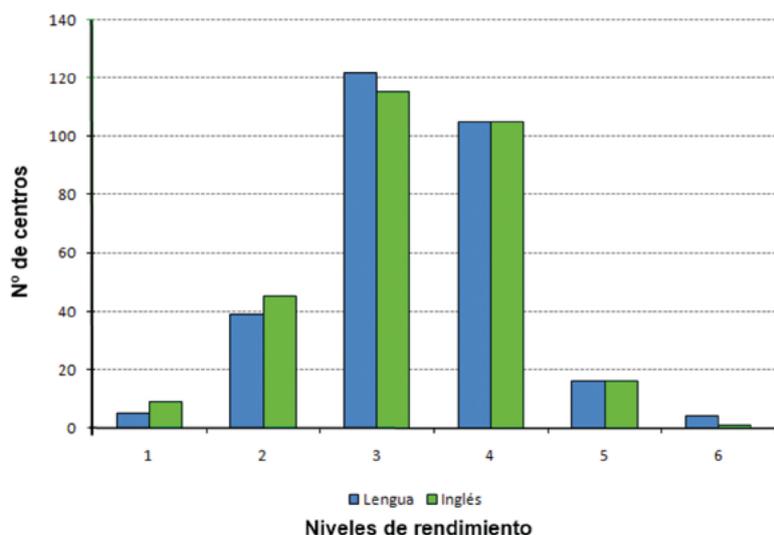
Conocer el perfil competencial del centro a partir de los resultados obtenidos por su alumnado facilita la toma de decisiones y la adopción de medidas orientadas al logro del éxito escolar y que permitan integrar los diferentes recursos del entorno. A partir del promedio de las puntuaciones del alumnado de cada centro en la prueba de competencias, es posible ubicarlo en un nivel de la escala de rendimiento y así poder ajustar los *planes de mejora* a la realidad en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con la distribución en la escala de rendimiento, la previsión es que los centros mayoritariamente se hallen en los niveles de rendimiento 3 y 4. En los mismos estarán todos los centros cuyo promedio de puntuación en las competencias se encuentre entre 440 y 560 puntos. Una puntuación superior a 560 puntos los colocará en el nivel 5 o superior y, por el contrario, cuando la puntuación del centro se halle por debajo de 440 puntos, el promedio del centro se ubicará en el nivel de rendimiento 2 o inferior.

El promedio de las puntuaciones del alumnado permite situar al centro dentro de la escala de rendimiento.

El gráfico 3 muestra la distribución de los centros educativos en función del promedio de las puntuaciones de su alumnado.

Gráfico 3: Distribución del número de centros educativos por niveles en función del promedio de puntuaciones del alumnado



Los niveles de rendimiento predominantes en competencia lingüística en la mayoría de los centros son los niveles 3 y 4.

Para determinar los centros ubicados en el nivel 2 o inferior se consideran diferentes factores: número de estudiantes evaluados, distancia con respecto al punto de corte del nivel (440 puntos); y la estabilidad del diagnóstico: presentar resultados discretos tanto en castellano como en inglés.

Los centros que se ubican en los niveles 1 y 2 han de plantearse planes de mejora integrales que ayuden al alumnado a lograr una mejora progresiva de los resultados.

La mayoría de los centros (8 de cada 10) se sitúa en los niveles 3 y 4. Estos centros escolarizan el 83% del alumnado en Lengua castellana y el 77% del alumnado en Lengua inglesa. Este alumnado dispone de los recursos personales necesarios para poder avanzar en el aprendizaje sin dificultades y de manera autónoma. Son los centros los que han de organizar la respuesta educativa necesaria para aquellos estudiantes que, dentro de los mismos, tengan dificultades para progresar en la medida esperada a través de diferentes planes y/o programas institucionales o no, en especial del programa de Atención a la diversidad.

Por su parte, existen 20 centros (el 7% del total de centros) en Lengua castellana y 17 (el 6% del total de centros) en Inglés cuyos resultados les colocan en los niveles 5 y 6. Estos centros escolarizan al 5% del alumnado evaluado en el caso de Lengua y al 10% en el caso de Inglés. La respuesta educativa de estos centros debe estar orientada a mantener los buenos resultados y a optimizar el potencial de su alumnado, estableciendo planes de trabajo que le proporcionen experiencias orientadas al desarrollo de las destrezas de reflexión y al fomento de la creatividad.

De cara al diagnóstico del servicio educativo asturiano merecen atención los centros cuyo promedio de puntuación se sitúa en los niveles 1 y 2. En esta circunstancia hay 44 centros en lengua y 54 en inglés, que suponen respectivamente el 15% y el 18% del total de centros. Sin embargo es necesario señalar tres cuestiones:

- En primer lugar, en ocasiones se trata de centros con una muestra muy pequeña de estudiantes (menos de 5); por tanto su puntuación refleja más la situación puntual de quienes cursan 4.º de Educación Primaria que el nivel competencial general del centro.
- En segundo lugar, cabe mencionar los casos de aquellos centros cuyo promedio de puntuación es muy cercano al límite inferior del nivel 3 (en torno a 440 puntos). Cuanto más cercano sea el promedio del centro a este valor más dificultades existen para ubicarlo dentro del nivel 2.
- Por último, para identificar centros con bajos resultados es necesaria cierta consistencia en los datos, es decir, encontrar resultados por debajo de 430 puntos en ambas competencias. En esta situación se encuentran 19 centros (el 6,5% del total de centros) que escolarizan a 227 estudiantes (el 3,2% del total del alumnado).

De los 19 centros mencionados, apenas una decena escolarizan a más de 10 estudiantes en cada uno de ellos. Estos resultados son indicativos de que un número determinado de escolares no dispone de los recursos personales necesarios para poder avanzar en los aprendizajes escolares si no se adoptan medidas encaminadas al desarrollo de las competencias básicas. Probablemente será necesario adoptar en estos centros educativos planes de mejora integrales con una meta prioritaria: el éxito académico y personal del alumnado, de manera que pueda abordar con unas mínimas garantías de éxito el Tercer Ciclo de Educación Primaria y posteriormente la Educación Secundaria Obligatoria.

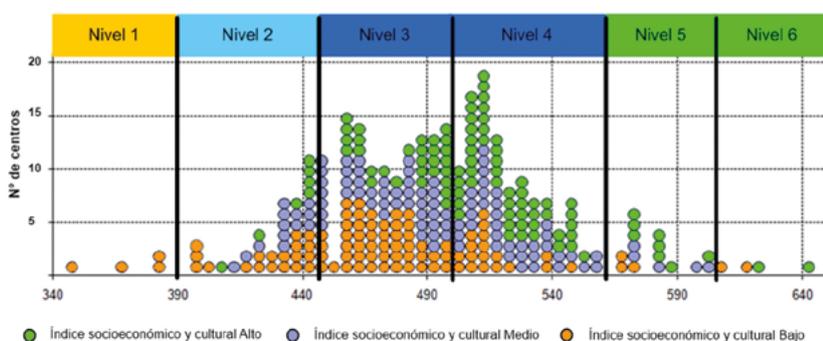
Programas tales como el PROA o el Contrato programa son recursos que ofrece la Administración educativa a los centros con mayores dificultades para ayudar al alumnado a alcanzar el éxito escolar a través de diferentes líneas de trabajo: la *innovación metodológica* para el desarrollo de las competencias básicas y el desarrollo integral de todo el alumnado,

la *promoción de la convivencia y la participación* de todos los miembros de la comunidad educativa o la *organización del centro* para la atención inclusiva de la totalidad del alumnado.

El estudio de la distribución de los centros por niveles de rendimiento ha puesto de manifiesto igualmente que una de las variables que contribuye a explicar la ubicación de los centros en los diferentes niveles de rendimiento es el índice socioeconómico y cultural de las familias (ISEC).

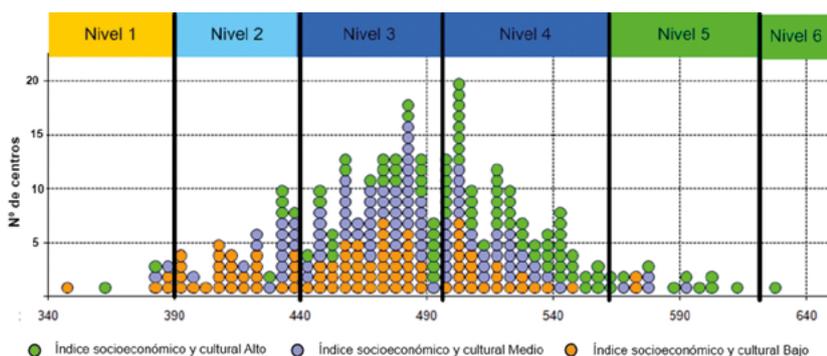
Los gráficos 4 y 5 muestran la distribución de los centros para Lengua castellana y para Lengua extranjera según el ISEC. Las líneas verticales señalan los puntos de corte que marcan los niveles de rendimiento y en el eje vertical el número de centros que alcanzan las puntuaciones promedio señaladas. Cada centro se representa por un círculo. El color de cada punto representa el índice socioeconómico y cultural del centro (bajo-medio-alto).

Gráfico 4: Distribución de los centros en función del promedio de puntuaciones en Lengua castellana



La variable del ISEC sigue mostrándose como una de las variables que explica la ubicación de los centros en la escala de rendimiento.

Gráfico 5: Distribución de los centros en función del promedio de puntuaciones en Lengua inglesa



La distribución de las puntuaciones en los gráficos indica que los centros con ISEC más bajo se ubican, en general, por debajo del nivel 4. Los centros con ISEC alto tienden a ubicarse en el nivel 4 o superior, concentrándose los colegios de ISEC medio, mayoritariamente, entre los niveles 3 y 4. Esta distribución en función del ISEC resulta mucho más marcada para la competencia lingüística en lengua inglesa que para la competencia lingüística en castellano.

Estos datos parecen confirmar que el índice socioeconómico es una variable de entrada que influye en los resultados de los centros para los distintos niveles de rendimiento definidos, lo que conlleva dos consecuencias: por una parte ha de ser tomada en consideración para fortalecer otras condiciones que puedan compensarla desde las variables de proceso. Por otra, indica que para responder a una medición realista se han de utilizar modelos de valor añadido en la evaluación del sistema.

2.4. Implicaciones y orientaciones para la mejora

El concretar la relación entre las competencias básicas y los criterios de evaluación permitirá al centro educativo planificar y abordar acciones de mejora a nivel de aula y de centro.

La puesta en marcha de acciones orientadas a la mejora de los aprendizajes y, por tanto, de los resultados en los centros educativos supone optar por estrategias que faciliten la labor profesional de los docentes al tiempo que se gestiona el conocimiento de una manera eficaz.

Los informes de la evaluación de diagnóstico proporcionan a los centros educativos herramientas que les permiten realizar una valoración de la realidad y del contexto donde las alumnas y los alumnos se desarrollan como personas. Es por ello por lo que son las escuelas, a través de los equipos docentes, las que deben valorar, seleccionar y gestionar aquellos elementos que favorecen o dificultan el logro de buenos resultados.

Conocer y valorar la situación del alumnado en lo referido a su rendimiento permitirá establecer las metas a lograr, siempre teniendo en cuenta el camino que hay que recorrer para alcanzarlas.

Crear las condiciones que contribuyan a la mejora desde la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, cada uno con la carga de responsabilidad que le corresponda, es el punto de partida para abordar el cambio.

Se trata de un proceso deliberativo que ha de comprender las acciones precisas para analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el fin de detectar cómo, a partir de ellas, el centro puede contribuir a un cambio que conduzca a una mejor funcionalidad de los aprendizajes que se traduzca en mejora de resultados.

El plan de mejora debe ser acorde al contexto del centro y ha de tener en cuenta los procesos de aprendizaje y las estrategias metodológicas para desarrollar los contenidos.

Es necesario un trabajo conjunto de reflexión sobre lo que se hace en el centro y en el día a día del aula, basado en el diálogo y en el intercambio de ideas, que permita evidenciar los aspectos susceptibles de cambio y realizar propuestas de mejora de las prácticas educativas en base a tres consideraciones:

- **Incorporar** estrategias metodológicas que permitan integrar el currículo formal, no formal e informal, a partir del análisis de las tareas y actividades que se proponen en el aula.
- **Mantener** aquellas prácticas educativas que se estén evidenciando como válidas para el desarrollo de las competencias básicas.

- **Modificar** prácticas que, aun siendo válidas, se circunscriben únicamente al contexto académico para que el alumnado sea capaz de generalizar sus aprendizajes y aplicarlos en situaciones y contextos nuevos.

No ha de olvidarse que la **adquisición de las competencias básicas** requiere, por parte del alumnado, la movilización de distintos tipos de aprendizajes, utilizando aquellas herramientas propias que le permitan recoger información, transformarla en conocimiento propio y así utilizar sus aprendizajes de forma autónoma y reflexiva para resolver problemas y tomar decisiones.

Trabajar en un plan de mejora de los resultados pasa por reconocer la presencia de las **competencias básicas** en las acciones que se realizan en el aula día a día, para poder relacionarlas con el resto de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) y desarrollarlas de forma integradora y global.

Concretar las competencias básicas a partir de los **criterios de evaluación** permite al centro educativo realizar tres acciones de mejora de manera simultánea:

1. Establecer los **aprendizajes** de cada área que se consideran **imprescindibles** para seguir avanzando en el desarrollo curricular del área.
2. Crear un **punto** que una los resultados del centro en la Evaluación de diagnóstico y las acciones educativas que se realizan en el aula para el desarrollo de las competencias y así poder valorar los logros que se consiguen.
3. Establecer un perfil de la competencia que **oriente el trabajo** del aula, en la medida en que los criterios de evaluación puedan ser tomados como referencia para la planificación y el desarrollo de unidades didácticas o proyectos de trabajo con el alumnado.

A partir de estas consideraciones es posible abordar un plan de mejora que, teniendo en cuenta el análisis de los niveles de rendimiento alcanzados por el alumnado, proponga tareas integradas que contribuyan al desarrollo de las competencias básicas, desarrollándolo en programas de trabajo acordes al contexto y que tengan en cuenta:

- Los **procesos de aprendizaje** que pone en marcha el alumnado para resolver las diferentes tareas que se le proponen.
- Los **contenidos** que muestran el desempeño de la competencia.
- Los **contextos** en los que el alumnado debe aplicar sus aprendizajes.

A partir de este punto, y con respecto a los resultados de la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012, corresponde a las personas responsables de los centros gestionar los procedimientos de mejora a través de la integración de las competencias básicas en la actividad diaria del aula y del centro teniendo en cuenta:

1. La competencia objeto de evaluación así como las destrezas lingüísticas valoradas: comprensión oral en Lengua castellana y de

Las personas responsables de los centros han de gestionar los procesos de mejora a través de la integración de las competencias básicas en la actividad diaria del aula y del centro

comprensión lectora y expresión escrita tanto en Lengua castellana como en Lengua extranjera.

2. Los criterios de evaluación asociados al perfil de la competencia en comunicación lingüística, así como los indicadores de la misma reflejados en cada nivel.

3. Las tareas y actividades asociadas a los diferentes criterios de evaluación y que, a su vez, se integran en unidades y proyectos para desarrollar con el alumnado, teniendo en cuenta sus características y necesidades, tanto a nivel individual como grupal. Este proceso incluye:

a. Revisar el perfil de la competencia y la descripción de los niveles de rendimiento a partir de los criterios de evaluación relacionados con la misma.

b. Establecer las tareas relevantes que van a guiar la intervención en el aula con el alumnado, relacionándolas e integrándolas en un todo que constituye el proyecto de trabajo o la unidad didáctica. Esto incluye la realización de tareas diversas en contextos distintos y con finalidades diferentes.

c. Decidir la organización y gestión del proceso y los métodos más adecuados para trabajar la competencia de comunicación lingüística a través de actividades diversas que requieran el uso de diferentes herramientas y procesos de aprendizaje, al tiempo que presentan diferentes grados de dificultad.

d. Abordar la evaluación de los aprendizajes del alumnado teniendo en cuenta los criterios de evaluación previamente seleccionados y utilizando metodologías e instrumentos diferentes y al mismo tiempo complementarios.

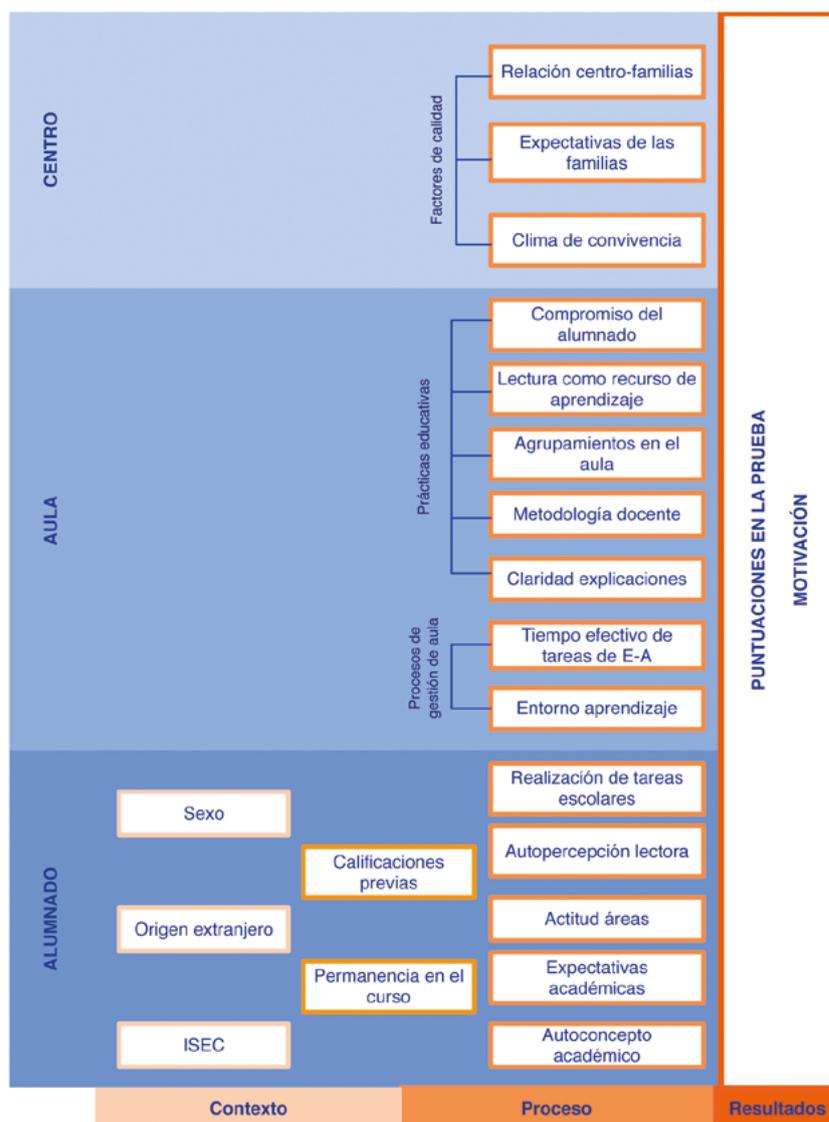
e. Evaluar el desarrollo de las diferentes acciones planificadas, invitando a participar a los diferentes agentes educativos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: los alumnos y las alumnas, el profesorado y las familias.

CAPÍTULO 3
VARIABLES DE CONTEXTO
QUE EXPLICAN LOS RESULTADOS

Una de las finalidades de la Evaluación de diagnóstico asturiana es analizar la influencia que ciertas variables tienen en los resultados educativos. El tercer capítulo del informe centra su atención en los factores que demuestran tener un mayor impacto en la explicación de dichos resultados.

En el gráfico 6 se muestra el mapa y la organización de las variables objeto de estudio.

Gráfico 6: Variables que contribuyen a explicar los resultados en el modelo multinivel



La Evaluación de diagnóstico de Asturias analiza las variables que explican los resultados de los aprendizajes del alumnado.

Las variables se organizan en dos ejes: el de Contexto-Proceso-Resultados y el de Alumnado-Aula-Centro

En el gráfico, las variables se organizan en torno a dos dimensiones, una representada en el eje Contexto-Proceso-Resultados y otro en el de Alumnado-Aula-Centro, tal como se indicó en el Capítulo 1 al explicar el modelo de análisis.

La distribución vertical de las variables en tres niveles, Alumnado-Aula-Centro, que refleja el gráfico anterior sirve para organizar la presentación de datos en este capítulo. De esta forma, el primer apartado estará dedicado a analizar la relación entre factores individuales del alumnado y los

resultados educativos. En un segundo apartado se analizarán los procesos de gestión y estrategias educativas propias del nivel de aula y finalmente se terminará analizando ciertas características de los centros y los resultados educativos asociados.

Dentro de cada uno de estos tres niveles se han seleccionado las variables que muestran una mayor vinculación con los resultados y se realiza un análisis individual de cada una de ellas.

Se comienza por la definición de la variable y se presenta a continuación un análisis descriptivo de la misma por medio de un estudio de frecuencias. Se muestran igualmente los datos referidos al comportamiento de la variable o la relación de ésta con los resultados académicos, con el apoyo de gráficos. (En el Anexo metodológico se detallan las características de estos tipos de gráficos).

Finalmente, se realiza un análisis conjunto con todas las variables asociadas al mismo nivel que sirve para identificar la relevancia de cada una de ellas y así poder establecer, a partir de los resultados, las implicaciones educativas o las orientaciones para la mejora con las que finaliza cada apartado.

A continuación se presenta el análisis de cada uno de los niveles de estudio a través de las variables reseñadas.

El primer apartado del capítulo analiza la relación entre factores individuales y resultados. El segundo se ocupa del nivel de aula y el tercero analiza las características de los centros y los productos educativos.

Se finaliza con el análisis conjunto de todas las variables del nivel para identificar su relevancia y, a partir de los resultados, determinar las orientaciones de mejora.

3.1. Variables individuales del alumnado

El gráfico 7 muestra las variables individuales que se analizan en este apartado. Son de tres tipos: variables de entrada (índice socioeconómico, nacionalidad...), variables referidas al rendimiento previo (nota previa del profesorado, condición de repetidor...) y variables de proceso (autoconcepto académico, expectativas académicas, actitud hacia las áreas curriculares, percepción de sí mismos como lectores...).

Las variables individuales son de tres tipos: de contexto, referidas al rendimiento previo y de proceso.

Gráfico 7: Variables del alumnado que explican los resultados



3.1.1. Variables de entrada

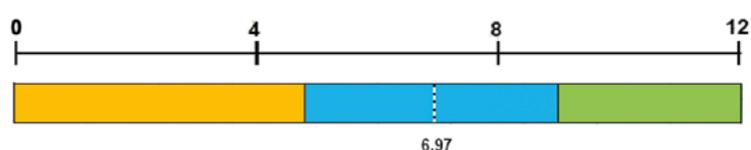
Índice socioeconómico y cultural de las familias (ISEC)

El ISEC es un índice que explica la relación del contexto social, económico y cultural de las familias con el rendimiento.

El rendimiento alcanzado por el alumnado tiene relación con el contexto social, económico y cultural de sus familias. Para explicar esta relación se ha construido un índice (ISEC)⁵ a partir de las respuestas de los cuestionarios de contexto, combinando los datos proporcionados por el alumnado con los aportados por el centro y por las familias en relación con sus estudios y profesiones.

El valor de este índice, tal como muestra el gráfico 8, se expresa en una escala con un máximo de 12, que sitúa la media de Asturias en 6,97 dentro de un intervalo que oscila entre 6,91 y 7,03. Dos tercios del alumnado se encuentran en una puntuación comprendida entre 4,89 y 9,06.

Gráfico 8: Resultados del Índice socioeconómico y cultural en Asturias



Los resultados tienen relación clara con el ISEC.

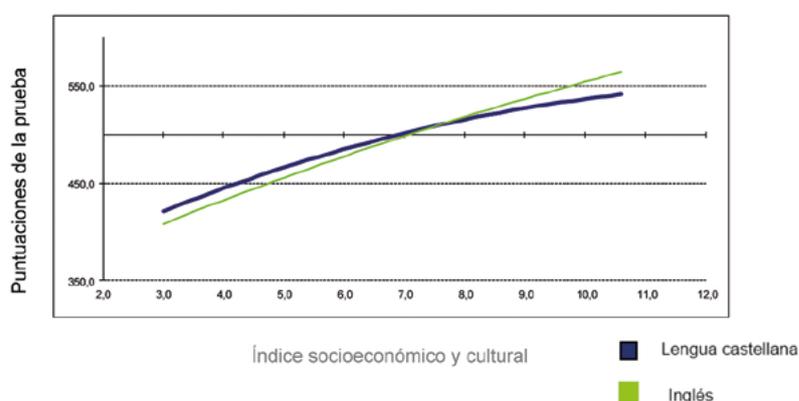
El análisis de los resultados de la evaluación pone de manifiesto que el ISEC explica una parte importante de los mismos.

El ISEC es un predictor importante de los resultados, si bien su efecto puede verse reducido con medidas educativas adecuadas.

Las puntuaciones alcanzadas en la prueba, representadas en el gráfico 9, ponen de manifiesto la relación positiva con el ISEC, tanto para Lengua castellana como para Lengua extranjera. Dicha relación queda reflejada en la pendiente de la línea que representa las puntuaciones, de forma que cuanto menor es la inclinación menos diferencias se dan en los resultados del alumnado al variar el ISEC.

Los datos presentados en el gráfico muestran que a cada variación en la escala del ISEC le corresponden escasas variaciones en las puntuaciones del alumnado, lo que señala que el sistema educativo asturiano es equitativo.

Gráfico 9: Relación del ISEC con los resultados de la prueba para la competencia en Lengua castellana y Lengua extranjera

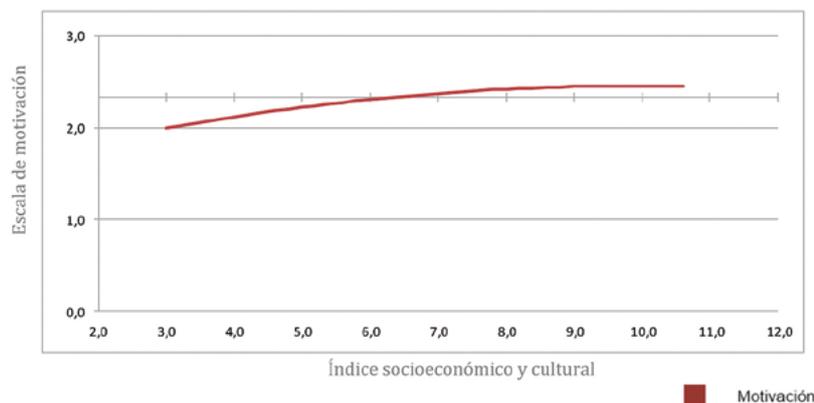


El sistema educativo asturiano es equitativo como muestra la relación de los resultados de la evaluación con el ISEC.

⁵ El ISEC correspondiente a cada centro educativo se obtiene a partir del cálculo de la media de los índices del alumnado de ese centro, con la correspondiente ponderación, de forma que cada estudiante tiene un peso equivalente al número de escolares que conforman la población.

Efectos similares se observan en el análisis de la motivación, cuyos resultados se presentan en el gráfico 10, si bien las diferencias son más pequeñas. El hecho de que la línea que refleja las puntuaciones de la escala presente una menor inclinación indica que las variaciones en el ISEC llevan asociadas diferencias más moderadas, aunque resulten significativas. Se observa un incremento entre el 15% y el 20% en la motivación del alumnado de ISEC alto respecto al de ISEC bajo.

Gráfico 10: Relación del índice de motivación con el ISEC



La motivación y su relación con el ISEC también es positiva, aunque más moderada.

El ISEC es una variable de contexto que resulta difícil de modificar desde los centros educativos, si bien datos aportados por estudios de evaluación de carácter internacional, nacional o de las diferentes ediciones de la Evaluación de diagnóstico asturiana muestran que estudiantes pertenecientes a un entorno de ISEC bajo pueden obtener buenos resultados cuando se dan las condiciones adecuadas para ello. Estas condiciones sí las puede facilitar el centro educativo ofreciendo igualdad de oportunidades para aprender, fomentando la confianza de los alumnos y alumnas en sí mismos y favoreciendo su motivación.

Acciones educativas orientadas a compensar las dificultades que llevan asociadas los niveles bajos de ISEC previsiblemente contribuirán a mejorar los resultados de los estudiantes que provienen de contextos más desfavorecidos.

Las acciones educativas orientadas a compensar las dificultades del alumnado proveniente de contextos más desfavorecidos previsiblemente contribuirán a la mejora de resultados.

En Asturias se ofrecen recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a compensar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Destacan en este sentido actuaciones tales como las que se indican a continuación:

- *Plan PROA*. Conjunto de Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo a la acción educativa que aborda las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado a través de diferentes actuaciones. Para la etapa de Educación Primaria tales actuaciones se concretan a través del *Programa de acompañamiento escolar*, que consiste en un conjunto de actividades de apoyo y refuerzo organizadas en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, la mejora en el hábito lector y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario.

- *Programas para la atención a minorías* en situación de vulnerabilidad con riesgo de abandono del sistema educativo, en colaboración con asociaciones y colectivos como Secretariado Gitano o la Asociación Nómades.

- *Subvenciones a asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones sin ánimo de lucro* para la realización de actuaciones de compensación y promoción educativa en centros docentes para la mejora del éxito escolar y la prevención del abandono escolar. Tales actuaciones se dirigen fundamentalmente a:

- Alumnado inmigrante, perteneciente a minorías étnicas o culturales o que por sus condiciones sociales y/o territoriales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

- Alumnado discapacitado o que por presentar una enfermedad grave o encontrarse en período de convalecencia se encuentre en una situación social de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Diferencias por sexo

El alumnado de 4.º de Educación Primaria en Asturias se distribuye de forma equilibrada, 49% de niñas y 51% de niños.

La variable sexo se manifiesta como un predictor de rendimiento que aparece asociado a las competencias evaluadas y así lo ponen de manifiesto las diferentes ediciones de la Evaluación de diagnóstico, donde se ha podido constatar que las niñas destacan en la competencia en comunicación lingüística mientras que los niños obtienen mejores resultados en la competencia matemática y en la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Resultados similares se encuentran en las evaluaciones internacionales realizadas a estas mismas edades para la comprensión lectora y para la competencia matemática (PIRLS-TIMSS, 2011).

Los resultados de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística indican diferencias significativas de **rendimiento** que aparecen vinculadas con el hecho de ser mujer. Las niñas asturianas obtienen 20 puntos más de promedio en Lengua castellana y 26 puntos en Lengua extranjera. Son datos que coinciden con los aportados por los estudios de carácter nacional e internacional (EGD, 2010; PIRLS-TIMSS, 2011)⁶.

Estas diferencias positivas a favor de las niñas se repiten cuando se analiza la variable **motivación**. Las alumnas alcanzan, de promedio, 0,2 puntos más que sus compañeros en la escala de 0 a 3 que mide la motivación respecto a la competencia en comunicación lingüística lo que representa un incremento de hasta 7% en los resultados de la variable por el hecho de ser niñas.

Las niñas asturianas de 4.º de Educación Primaria obtienen puntuaciones más altas en la prueba de competencia lingüística y están más motivadas.

⁶ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: **Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso. Informe de resultados.**

<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

MECD, INEE (2013): **PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe español.**

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81710232>

Familias de origen extranjero

La presencia de niños y niñas pertenecientes a familias de origen extranjero es una realidad presente en las aulas asturianas, representando cerca del 7% del alumnado escolarizado en 4.º de Educación Primaria. Su distribución a lo largo de la geografía asturiana no presenta diferencias significativas entre zonas, si bien los datos absolutos apuntan a una menor presencia de estas familias en las zonas de Avilés y Cuencas.

Se trata de alumnado que dentro del contexto educativo, además de las dificultades de acceso al currículo, ha de superar otras barreras de tipo social, económico y cultural que tienen repercusiones en su aprendizaje, un hecho que se refleja en los resultados de la evaluación de la competencia en comunicación lingüística y en la motivación hacia el aprendizaje.

Con respecto a los **resultados** de la prueba de competencias, estos alumnos y alumnas obtienen puntuaciones más bajas que los de origen español, con diferencias que alcanzan 54 puntos en Lengua castellana y 45 puntos en Lengua extranjera, sobre una media en la Comunidad Autónoma de 500 puntos.

También se encuentra que el análisis de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento sitúa a cerca de la mitad de estos estudiantes en los niveles 1 y 2 para todas las destrezas evaluadas, lo cual es indicativo de posibles dificultades que pueden impedir el acceso al currículo ordinario. El resto del alumnado se ubica en los niveles superiores, de forma que dispone de los recursos necesarios para participar plenamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje con resultados positivos.

Cuando se trata de la **motivación** hacia el estudio se observan diferencias cercanas a 0,2 puntos en una escala de 0 a 3, de lo que se puede deducir que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones que le sitúan un 6,6% por debajo de sus compañeros y compañeras españoles.

Estas diferencias pueden venir explicadas por múltiples variables y factores, si bien hay dos que se muestran como especialmente significativas por el peso que tienen en los resultados: el ISEC y el hecho de no estar escolarizados en el curso modal.

El **ISEC** de las familias no explica en su totalidad las diferencias en los resultados de la prueba, puesto que si se recrean las mismas condiciones de partida con respecto al ISEC para todo el alumnado con el fin de anular su efecto, siguen existiendo diferencias en las puntuaciones, aunque éstas se reducen hasta 33 puntos para el caso de Lengua castellana y 18 puntos para la Lengua extranjera. En el caso de la motivación la diferencia se reduce a la mitad situándose en torno a 0,08 puntos en la escala de 0 a 3.

El hecho de no estar escolarizados en el curso que les corresponde por año de nacimiento (curso modal) explica igualmente parte de las diferencias en el rendimiento. La tasa de estudiantes pertenecientes a familias extranjeras que no se encuentran escolarizados en el **curso modal** se sitúa en torno al 31%, frente al 8% de escolares de origen español que se encuentran en las mismas circunstancias.

Desde la estructura que constituye el sistema educativo es posible fomentar la integración social de los estudiantes inmigrantes en el país de

El alumnado de origen extranjero alcanza puntuaciones más bajas en la prueba de competencia lingüística.

Parte de la diferencia viene explicada por las barreras que este alumnado tiene que superar en la escuela para acceder a los aprendizajes.

El ISEC y la repetición sólo explican en parte las diferencias de resultados para el alumnado extranjero.

Existen planes y programas orientados a reducir las dificultades de acceso al currículo y facilitar la integración social.

adopción, tal como señalan distintos estudios internacionales, a través de programas diseñados para satisfacer sus necesidades.

En Asturias tales acciones se concretan, entre otras, mediante planes y programas como los siguientes:

- El *Plan integral de convivencia* a través de acciones que facilitan las relaciones de los miembros de la comunidad educativa a través de actividades, espacios y tiempos orientados a mejorarlas.
- Los *Programas de atención a la diversidad* incluyen medidas para facilitar la incorporación del alumnado al sistema educativo tales como aulas intensivas de inmersión lingüística, aulas de acogida y acceso al currículo o recursos para el alumnado de incorporación tardía.
- *Otros programas* promovidos por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por ejemplo: promoción y participación de las familias, innovación educativa, compensación educativa, prevención del abandono escolar, etc.

3.1.2. Rendimiento previo

En 4.º de Educación Primaria un 9,6% de los escolares están escolarizados en un nivel inferior al que les corresponde

La permanencia de un año más en el mismo curso a lo largo de la Educación Primaria

Para el análisis de los resultados de la Evaluación de diagnóstico se recogen datos referidos al año de nacimiento de los escolares que participen. Esto permite analizar los resultados de los alumnos y alumnas que se encuentran escolarizados en el nivel educativo que le corresponde, tomando como referencia el año de nacimiento (curso modal) y de quienes han nacido en años anteriores. Los datos indican que al llegar a 4.º de Educación Primaria cerca del 9,6% de escolares se encuentra escolarizado en un nivel inferior al que le corresponde por su edad. A este alumnado se le considera repetidor en alguno de los ciclos de la etapa, bien sea en 2.º o en 4.º de Educación Primaria.

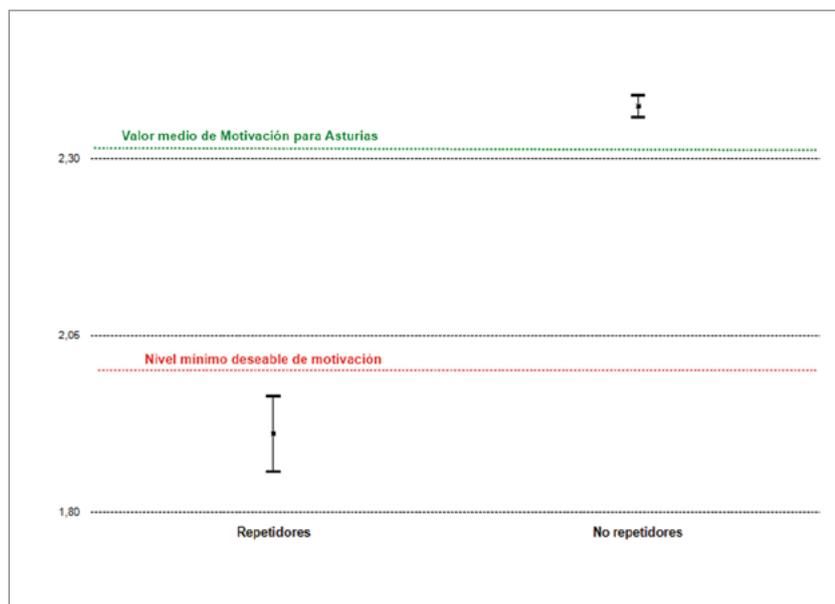
El estudio comparativo de las **puntuaciones** de ambos grupos en la prueba permite afirmar que quienes repiten obtienen resultados de hasta 100 puntos menos que sus compañeros y compañeras para la competencia en Lengua castellana y de 110 puntos en el caso de Lengua extranjera.

El rendimiento y la motivación del alumnado repetidor es menor que la del alumnado que está en su curso modal.

También se constata que el alumnado que repite se muestra menos **motivado**, en tanto que sus resultados en esta variable presentan diferencias cercanas a 0,5 puntos en una escala de 0 a 3, lo que significa que su motivación es un 17% más baja que la de sus compañeros y compañeras no repetidores.

Si se compara la motivación del alumnado que repite y el que no, el resultado es el que aparece reflejado en el gráfico 11, entendiéndose que el nivel deseable de motivación queda representado por la línea roja y recoge las respuestas positivas del alumnado (bastantes veces, casi siempre o siempre) a las preguntas utilizadas para este indicador. Los datos señalan que el promedio de la motivación de los estudiantes que repiten se encuentra por debajo del nivel deseable a una distancia significativa de sus compañeros y compañeras, cuyo promedio se sitúa por encima del nivel deseable.

Gráfico 11: Comparación entre la motivación del alumnado que repite y el que no



La distribución de los resultados por **niveles de rendimiento** indica que cerca de un 70% del alumnado escolarizado en un curso inferior al que le corresponde por edad se encuentra en los niveles 1 y 2. Esto significa que ha alcanzado un bajo nivel de desarrollo de la competencia. Sólo en ocasiones dispone de los recursos elementales para continuar aprendiendo y éstos pueden no resultar suficientes. En estos casos la repetición de curso puede resultar inútil si no se les provee de la ayuda adecuada para alcanzar los requisitos mínimos que les permitan cursar con éxito el siguiente nivel de la etapa.

Dentro del mismo análisis se pone de manifiesto que cerca de un 3% del alumnado repetidor se encuentra en los niveles superiores de la escala de rendimiento que representa los grados más elevados en el desarrollo de la competencia que indican que, en términos generales, podrían cursar con aprovechamiento el curso siguiente.

Para dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado se contempla el *Plan específico de refuerzo para el alumnado que no promociona de ciclo*, que incluye un conjunto de acciones coordinadas y responsabilidades compartidas a diferentes niveles:

- *El equipo de ciclo*. Fijar los aprendizajes imprescindibles para seguir aprendiendo y diseñar instrumentos para la evaluación del alumnado con respecto a dichos aprendizajes.

- *Los tutores y las tutoras*. Diseñar un plan de trabajo específico para ese alumno o alumna, realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje y trabajar coordinadamente con la familia, así como proponer medidas de atención a la diversidad en base a las dificultades de aprendizaje detectadas eligiendo aquellas que den una respuesta mejor a las necesidades del estudiante.

- *El profesorado*. Colaborar con los tutores y las tutoras en el diseño y desarrollo del plan de trabajo.

Del alumnado escolarizado en un curso inferior al modal, el 70% se encuentra en los niveles 1 y 2 de rendimiento y un 3% está en los niveles superiores.

Para ayudar al alumnado a superar sus dificultades desde el centro educativo se ponen en marcha planes específicos de refuerzo para quienes no promocionan de ciclo.

- *Las personas responsables de la orientación en el centro.* Asesorar en la elaboración del plan y en el seguimiento del proceso de aprendizaje.

Las calificaciones previas

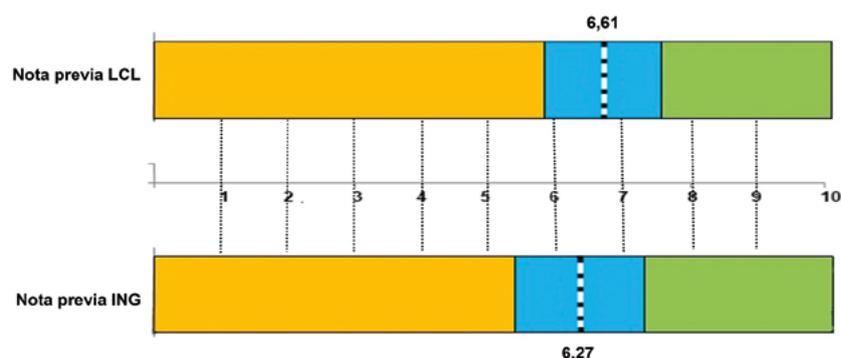
Las calificaciones previas del profesorado son buenos predictores de los resultados de la Evaluación de diagnóstico.

La nota previa resultante de la evaluación continua otorgada por el profesorado es el mejor predictor de los resultados de la Evaluación de diagnóstico.

Este dato se obtiene a partir de los cuestionarios que cumplimentan las personas responsables de la tutoría en los centros. Se pide estimar, en una escala de 1 a 10, la nota que previsiblemente va a obtener el alumno o alumna en las áreas más directamente relacionadas con las competencias evaluadas.

El análisis de la información recogida en Asturias sitúa la media de la estimación de las calificaciones solicitadas en torno a los 6,5 puntos, ligeramente por encima en Lengua castellana y por debajo en Lengua extranjera.

Gráfico 12: La media de las calificaciones previas del profesorado para las áreas de Lengua castellana e Inglés



En Asturias, la media de la estimación de las calificaciones en las áreas más relacionadas con la competencia evaluada se sitúa en torno a 6,5 puntos.

Las calificaciones otorgadas por el profesorado y las puntuaciones obtenidas en la prueba muestran una alta correlación.

La Evaluación de diagnóstico es un instrumento que complementa la evaluación continua, muestra el grado de desarrollo de las competencias y ayuda a introducir cambios o consolidar fortalezas.

El análisis de los datos pone de manifiesto una correlación cercana a 0,7 (este valor oscila entre 0 y 1) entre las calificaciones otorgadas por el profesorado en las áreas lingüísticas y las puntuaciones alcanzadas por el alumnado en la prueba.

Se puede afirmar que la Evaluación de diagnóstico es un instrumento que complementa la evaluación continua del profesorado y proporciona, a todos los agentes educativos una instantánea del grado de desarrollo de las competencias que ha alcanzado el alumnado para introducir cambios para la mejora y consolidar las fortalezas dentro del sistema educativo a través de planes de actuación a diferentes niveles:

- *Desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte,* favoreciendo en los centros educativos una estructura de gestión enfocada a la mayor eficiencia para potenciar la promoción de la calidad como un proceso integral incorporado en la vida del centro.

- *Desde los centros educativos,* concretando en la Programación general anual actuaciones para la mejora que permitan hacer operativos los

propósitos, la orientación y los compromisos formulados en el Proyecto educativo del centro. Todo ello a través de acciones coordinadas, que incluyen la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, por ejemplo a través del Contrato programa, los programas de autoevaluación y mejora, etc.

3.1.3. Variables de proceso

El autoconcepto académico

La variable autoconcepto académico se refiere a la autopercepción de cada alumno o alumna como estudiante, construida a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en el que las personas relevantes desempeñan un papel importante.

Los datos referidos a esta variable se obtienen a partir de los cuestionarios de contexto, donde se pregunta a los alumnos y alumnas cómo se autoperceben («aprendo las lecciones con facilidad», «saco buenas notas», «considero que soy buen estudiante») y cómo consideran que los perciben las otras personas («mis profesores y profesoras consideran que soy buena estudiante», «mi familia considera que soy buena estudiante»).

Para cada una de las cuestiones deben indicar su grado de acuerdo o desacuerdo dentro de la escala de 0 a 3. Sus respuestas permiten construir un índice que sitúa la media de las respuestas en torno a 2, tal como refleja el gráfico 13, lo que significa que estos escolares se muestran, en general, bastante de acuerdo con las afirmaciones anteriores.

El alumnado asturiano tiene un buen autoconcepto académico.

Gráfico 13: Resultados de la escala de autoconcepto académico en 4.º de Primaria



En torno al 75% del alumnado asturiano se ve y cree que le ven como un buen estudiante.

El análisis de la distribución de esta variable por zonas geográficas pone de manifiesto resultados muy homogéneos en todas ellas, a excepción del Oriente, donde se encuentra significativamente por debajo.

Un análisis descriptivo de las respuestas del alumnado apunta a que los alumnos y alumnas de 4.º de Educación Primaria:

1. Se consideran buenos estudiantes en un 73% de los casos.
2. Piensan que sus familias los consideran buenos estudiantes en un 80%.
3. Perciben que sus profesores y profesoras consideran que son buenos estudiantes en el 68% de los casos.
4. Tienen una buena autopercepción como estudiantes: un 64% considera que cuando estudia, aprende las lecciones con facilidad y

un 69% dice sacar buenas notas en la mayoría de las áreas curriculares.

5. Las alumnas asturianas de 4.º de Educación Primaria tienen un autoconcepto académico más alto que sus compañeros y se perciben mejor valoradas en el contexto educativo.

El grado de autoconcepto puede influir muy significativamente en el rendimiento.

Son datos que aportan una imagen bastante ajustada y estable de la percepción que tiene el alumnado asturiano de 4.º de Primaria, dado que los resultados se repiten en las diferentes ediciones de la Evaluación de diagnóstico.

La variable autoconcepto académico es la variable individual con mayor fuerza a la hora de predecir los **resultados**, en la medida en que un autoconcepto alto o muy alto permite pronosticar puntuaciones significativamente por encima de la media para la competencia evaluada. De igual modo un autoconcepto bajo o medio permite predecir resultados por debajo de la media, calculándose diferencias entre 130 y 140 puntos, sobre una media en la Comunidad Autónoma de 500 puntos, entre estudiantes con un autoconcepto académico bajo y uno alto. Esto significa que la diferencia entre tener un grado u otro de autoconcepto supone en puntuaciones el equivalente a un nivel de rendimiento.

Un elevado autoconcepto junto con una alta motivación pueden incrementar un 17% el rendimiento del alumnado.

Con respecto a la **motivación**, los datos aportados por el análisis de resultados apuntan a variaciones de hasta 0,5 puntos en la escala de 0 a 3 cuando se pone en relación con el autoconcepto académico, lo que significa que un estudiante motivado puede alcanzar puntuaciones un 17% por encima de sus compañeros y compañeras menos motivados.

Los resultados obtenidos vienen a confirmar lo que investigaciones diferentes han puesto de manifiesto: que el autoconcepto positivo tiene un alto grado de relación con niveles altos de logro académico (González-Pienda y Núñez, 1998)⁷. También señalan que el autoconcepto es una fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro académico, por lo que ambas cuestiones han de ser tenidas en cuenta para planificar la respuesta educativa al alumnado, especialmente aquel que alcanza resultados académicos más modestos.

Expectativas académicas

El cuestionario de contexto del alumnado pregunta acerca de sus expectativas futuras de estudios, expresadas en términos de titulación académica. Establece para ello cinco categorías: terminar la ESO y empezar a trabajar, estudiar Formación Profesional de Grado Medio, estudiar Bachillerato, realizar estudios superiores (Universidad, Ciclo Formativo de Grado Superior, Enseñanzas Artísticas, etc.) y una última categoría para quienes no tienen claras sus expectativas.

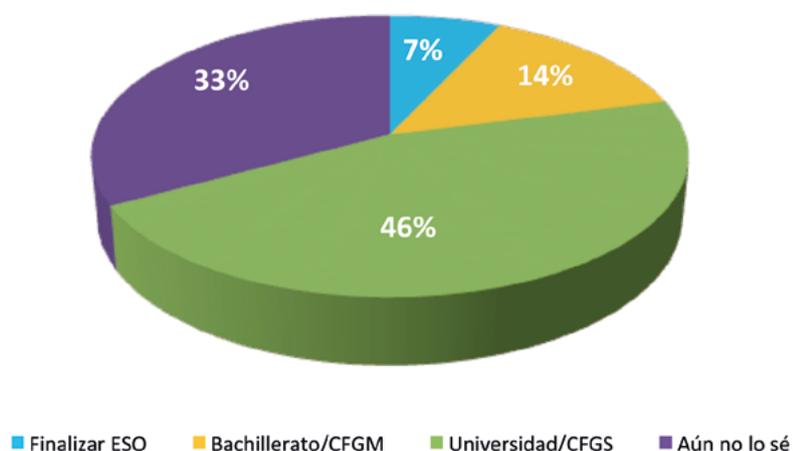
Casi la mitad del alumnado de 4.º de Educación Primaria espera finalizar estudios superiores, mientras que un tercio no tiene claras sus expectativas.

El gráfico 14 refleja los resultados obtenidos expresados en porcentajes. Pone de manifiesto que cerca de la mitad de las alumnas y alumnos de 4.º de Educación Primaria (46%) espera finalizar estudios superiores y una tercera parte de este alumnado no tiene claras sus expectativas futuras; mientras que un 14% aspira a finalizar estudios de secundaria postobli-

⁷ GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y J. C. NUÑEZ (coords.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

gatorios y un 7% únicamente piensa terminar la educación obligatoria y ponerse a trabajar.

Gráfico 14: Expectativas académicas del alumnado respecto a su futuro



El estudio comparativo por zonas geográficas de Asturias con respecto a la variable expectativas en la opción «realizar estudios superiores (Universidad, Ciclo Formativo de Grado Superior, artísticos, etc.)» no muestra diferencias significativas, si bien los porcentajes más altos se registran en las zonas de Gijón y Oviedo (en torno al 47%) y los más bajos en el Occidente.

El análisis de la relación entre los **resultados** y las expectativas académicas indica que esta última variable es un buen predictor de las puntuaciones de la prueba, en la medida en que cuando las expectativas de estudios son más altas también lo son las puntuaciones tanto para Lengua castellana como para Lengua extranjera.

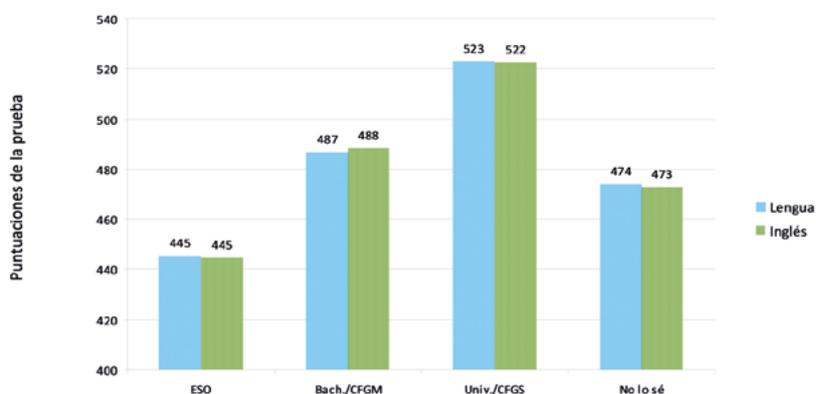
Este hecho queda reflejado en el gráfico 15, donde se puede observar que las puntuaciones alcanzadas en la prueba por el alumnado cuyas expectativas lo sitúan en la categoría *estudios secundarios postobligatorios* se distribuyen en torno a la media de Asturias y quienes eligen *estudios superiores* alcanzan en la prueba puntuaciones alrededor de 20 puntos por encima de la media.

Destaca el hecho de que quienes no saben lo que van a hacer en el futuro o tienen pensado acabar la Educación Secundaria Obligatoria alcanzan puntuaciones por debajo de la media, si bien son más altas en el primer caso, presentando diferencias de más de 50 puntos por debajo de la media quienes únicamente tienen pensado finalizar la ESO.

El alumnado con expectativas académicas más altas muestra mejores resultados en las pruebas de competencia en comunicación lingüística.

El rendimiento es mayor entre el alumnado que espera acabar estudios superiores.

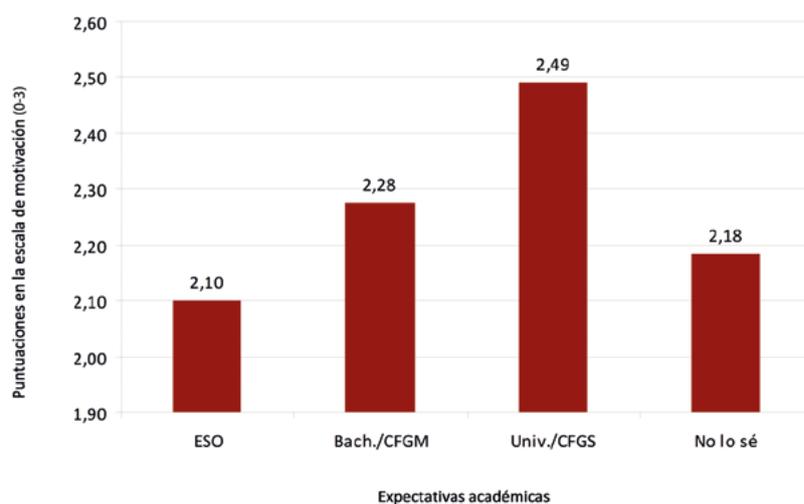
Gráfico 15: Relación entre las expectativas académicas y las puntuaciones obtenidas en la prueba



Los alumnos y alumnas con altas expectativas están más motivados.

Cuando se analiza la variable **motivación** se observa una variación significativa en función de las expectativas académicas con incrementos de hasta 0,4 puntos en la escala de 0 a 3 entre quienes piensan finalizar estudios superiores y quienes únicamente piensan finalizar estudios de ESO y acceder al mundo laboral, tal como se refleja en el gráfico 16.

Gráfico 16: Relación entre la motivación y las expectativas académicas



Todo ello permite afirmar que las expectativas académicas son un buen predictor de los resultados y de la motivación, en tanto que ambas variables se ven favorecidas por un incremento en las expectativas académicas; hasta el punto de que quienes eligen la opción «*terminar la ESO y empezar a trabajar*» obtienen puntuaciones más bajas en la prueba y muestran menor grado de motivación que quienes indican que aún no saben lo que van a hacer en el futuro.

Actitud del alumnado ante las áreas escolares

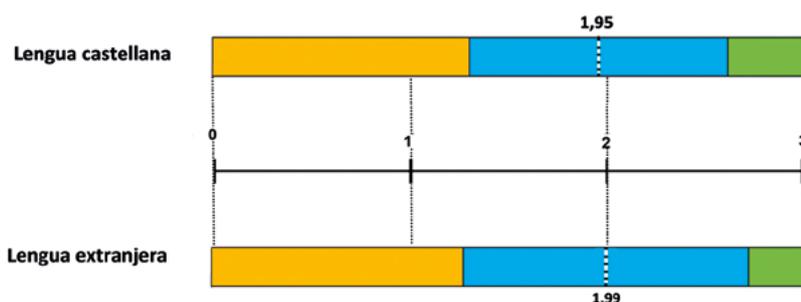
La actitud del alumnado hacia las áreas que tienen una mayor contribución para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es otro predictor estable de los resultados.

El cuestionario de contexto del alumnado incluía preguntas destinadas a conocer la actitud del alumnado hacia las áreas de Lengua castellana y literatura y de Lengua extranjera (Inglés). Se trata de afirmaciones del tipo «Lengua castellana es mi área preferida» o «me gusta hacer ejercicios, tareas o actividades del área de Inglés». El alumnado debía indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con las anteriores afirmaciones empleando una escala que va de 0 a 3 puntos.

A partir de la respuesta se ha construido un índice que resume la actitud de alumnado hacia la Lengua castellana y la Lengua extranjera. Los datos obtenidos indican que el valor medio para Asturias en las dos áreas mencionadas se sitúa en torno a 2 puntos, lo que se interpreta como que en bastantes ocasiones son sus áreas preferidas, tal como indica el gráfico 17.

El alumnado de 4.º de Educación Primaria muestra una actitud positiva hacia las áreas de Lengua castellana y literatura y de Lengua extranjera (Inglés).

Gráfico 17: Resultados en la escala de actitud del alumnado ante las áreas relacionadas directamente con la competencia



El análisis descriptivo de los datos aportados por las respuestas del alumnado pone de manifiesto lo siguiente:

1. El 69% de los estudiantes de 4.º de Educación Primaria señala que *siempre o casi siempre* la Lengua castellana y literatura es una de sus áreas preferidas dentro del ámbito de la comunicación lingüística.

2. El 57% indica que el Inglés es su área preferida siempre o casi siempre.

3. El 74% de los estudiantes dice que le gusta hacer ejercicios, actividades y tareas de Lengua castellana y literatura y un 64% manifiesta lo mismo con respecto al Inglés.

4. El 61% del alumnado revela que utiliza la biblioteca del colegio con frecuencia, mientras que el 39% restante dice utilizarla en pocas o muy pocas ocasiones.

5. Los resultados del análisis no presentan variaciones significativas con respecto a ediciones anteriores de la Evaluación de diagnóstico en Educación Primaria.

Más de la mitad del alumnado dice usar la biblioteca del colegio con frecuencia.

La actitud hacia las áreas escolares más directamente relacionadas con la competencia en comunicación lingüística resulta un buen predictor de los **resultados** de la prueba de competencias, especialmente cuando se trata de Lengua extranjera, en tanto que una actitud positiva hacia esta área permite predecir incrementos de entre 30 y 37 puntos respectivamente para Lengua castellana y para Lengua extranjera. Cuando el alumnado muestra una actitud positiva hacia la lengua castellana las diferencias son más discretas, en tanto que el incremento es inferior a 20 puntos.

Una actitud positiva hacia las áreas muestra mejores resultados en la prueba, especialmente en Lengua extranjera.

Igualmente la actitud hacia las áreas académicas está relacionada con la **motivación**. El alumnado con mayor interés hacia las áreas académicas obtiene 0,3 puntos más en motivación que el que presenta menos interés, lo que en la escala de 0 a 3 supone un incremento del 10% en la motivación.

En virtud de los datos analizados es posible concluir que el desarrollo sistemático de las destrezas comunicativas contribuye al enriquecimiento personal (cognitivo, afectivo y social) de los alumnos y las alumnas, al mismo tiempo que se convierte en una fuente de placer que tiene repercusiones positivas para el aprendizaje.

El gusto por la lectura: autopercepción del alumnado

La percepción que el alumnado tiene de su competencia lectora está relacionada con el rendimiento académico.

El alumnado de 4.º de Educación Primaria tiene una buena autopercepción en el gusto por la lectura.

El cuestionario de contexto del alumnado incluía dos preguntas para explorar dicha percepción «*me gusta leer*» y «*comprendo lo que leo*». El alumnado debía indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con estas afirmaciones empleando una escala que va de 0 a 3 puntos.

A partir de las respuestas se ha construido un índice que resume la autopercepción lectora y que se ha denominado gusto por la lectura.

El resultado del análisis pone de manifiesto que el valor medio alcanzado por las alumnas y los alumnos de Asturias se sitúa por encima del 2 en la escala de 0 a 3, lo que se interpreta como que tienen una imagen positiva en la autopercepción lectora, en tanto que bastantes veces o siempre les gusta leer y comprenden lo que leen.

Gráfico 18: Resultados en la escala gusto por la lectura



Se constata que no existen diferencias significativas entre las diferentes zonas geográficas del Principado, y todas ellas se sitúan dentro del promedio.

El análisis de las respuestas a cada una de las preguntas permite extraer las siguientes conclusiones:

1. Aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes afirma que nunca, o sólo a veces, le gusta leer y comprende lo que lee.

2. No existen diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto a su percepción acerca de la comprensión de textos.

3. Sí existen diferencias entre alumnos y alumnas respecto al *gusto por la lectura*, las alumnas se sitúan cerca de un 20% por encima de sus compañeros.

4. Los resultados del análisis no presentan variaciones significativas frente a los obtenidos en ediciones anteriores, lo que evidencia su estabilidad.

Los **resultados** de la evaluación permiten afirmar que una autopercepción lectora positiva predice incrementos superiores a 40 puntos en la prueba de la competencia en comunicación lingüística, tanto en Lengua castellana como en Lengua extranjera.

Igualmente la autopercepción lectora está relacionada con la **motivación**. El alumnado con una mayor autopercepción lectora obtiene 0,4 puntos más en motivación que el que presenta una menor autopercepción lectora, lo que en la escala de 0 a 3 supone un incremento del 13% en la motivación.

Todo ello permite confirmar que la autopercepción lectora del alumnado está directamente relacionada con dos de los propósitos de la lectura que se trabajan habitualmente en la etapa de Educación Primaria: la lectura para el disfrute personal y la lectura para el aprendizaje.

Ambos propósitos aparecen en el estudio muy relacionados con la comprensión de textos, percibiéndose influencias recíprocas entre ésta y los propósitos señalados, en tanto que los resultados alcanzados en la destreza de comprensión están relacionados de manera significativa con el gusto por la lectura y en el aprovechamiento de la lectura para el aprendizaje.

Realización de tareas escolares

En las diferentes ediciones de la evaluación de diagnóstico se ha confirmado la asociación entre la realización de deberes y los resultados educativos. Para analizar esta variable se tienen en cuenta tres factores: la frecuencia (diaria o no), el grado de autonomía en su realización y el tiempo invertido por el alumnado en esta tarea.

Inicialmente se construye una variable que señala el alumnado que hace los deberes diaria y autónomamente. Se estima que el 77% del alumnado de 4.º de Educación Primaria responde a este perfil de realización de deberes. Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas entre las distintas zonas geográficas, oscilando estos porcentajes entre el 74% de la zona Cuencas y el 80% en el Occidente.

El análisis descriptivo de las respuestas del alumnado permite extraer las siguientes conclusiones:

1. El 96% del alumnado dice realizar los trabajos escolares todos o casi todos los días.

La comprensión lectora que afirma tener el alumnado no difiere mucho en función del sexo pero sí el gusto por la lectura, que es mayor entre las alumnas.

Una buena autopercepción lectora y una alta motivación permiten predecir buenos resultados en las pruebas de la competencia en comunicación lingüística.

A una mayor comprensión lectora un mayor gusto por la lectura.

La mayoría del alumnado realiza los trabajos escolares a diario, con una dedicación que supone para el 46% un tiempo que va de la media hora hasta la hora.

El 69% del alumnado dice necesitar ayuda ocasionalmente.

El alumnado que realiza diaria y autónomamente las tareas obtiene resultados significativamente mejores.

La motivación es mayor entre el alumnado autónomo y sistemático en la realización de los deberes.

La realización diaria de deberes durante unos 45 minutos mejora el rendimiento y más si se hace de forma autónoma.

2. El 81% de los escolares dedica entre media hora y dos horas diarias a la realización del trabajo escolar en casa. Entre ellos un 46% dice que invierte entre media y una hora para hacer los deberes, mientras que el 35% restante emplea entre una y dos horas.

3. El 69% de los alumnos y alumnas responde que ocasionalmente necesita ayuda para realizar las tareas escolares y tan sólo el 16% las hace sin ayuda.

4. El 77% del alumnado señala que hace sus deberes y tareas escolares todos los días y no necesita ayuda o la necesita ocasionalmente.

5. El análisis comparativo con los resultados obtenidos en ediciones anteriores pone de manifiesto la estabilidad de los datos, en tanto que no se dan diferencias significativas.

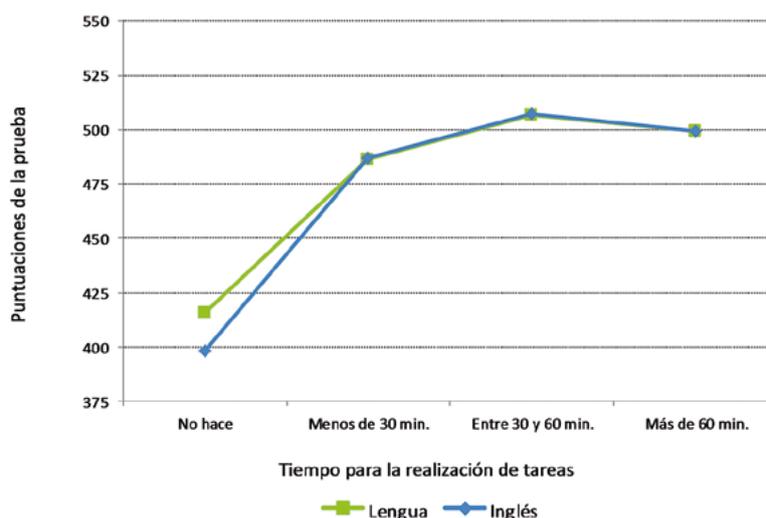
El alumnado que hace los deberes diaria y autónomamente logra unos 50 puntos más que el alumnado que no se ajusta a ese perfil en la realización de deberes, tanto para Lengua castellana como para Lengua extranjera.

Cuando se trata de la **motivación** es posible hablar de diferencias próximas a 0,4 puntos en la escala de 0 a 3, lo que supone para quienes realizan los deberes de manera sistemática y autónoma incrementos de hasta un 13% en motivación.

De todo ello es posible señalar que la frecuencia y el grado de autonomía del alumnado de 4º de Educación Primaria en la realización de las tareas escolares permite predecir diferencias significativas en los resultados de la Evaluación de la competencia en comunicación lingüística.

A todo ello hay que añadir el tercer factor que constituye la variable **realización de las tareas escolares**: el **tiempo empleado**. El análisis de este factor pone de manifiesto una relación positiva entre éste y los resultados, tal como se refleja en el gráfico 19, si bien los mismos datos también indican que las puntuaciones tienden a disminuir, para todas las destrezas de la competencia evaluada, a partir de los 45 minutos.

Gráfico 19: Relación entre tiempo de realización de tareas escolares y las puntuaciones de la prueba



El análisis del factor tiempo de realización de las tareas indica así mismo una relación positiva con el grado de autonomía del alumno o alumna para dar respuesta a los deberes. Los datos reflejados en los gráficos 20 y 21 indican la relación entre ambos factores y señalan diferencias significativas en los resultados de la prueba, que pueden alcanzar los 50 puntos para todas las destrezas evaluadas, favorables siempre a quienes son más autónomos.

Gráfico 20: Relación entre la autonomía en la realización de las tareas de Lengua castellana y las puntuaciones de la prueba en función del tiempo de realización

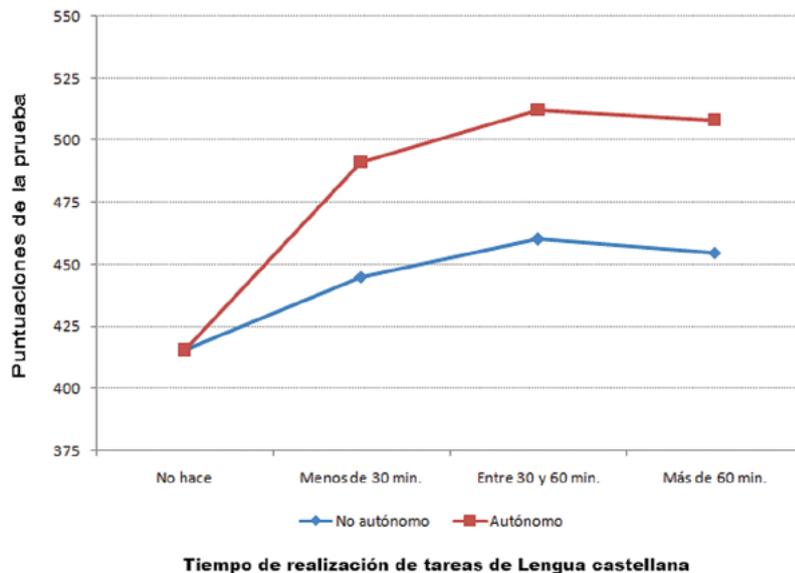
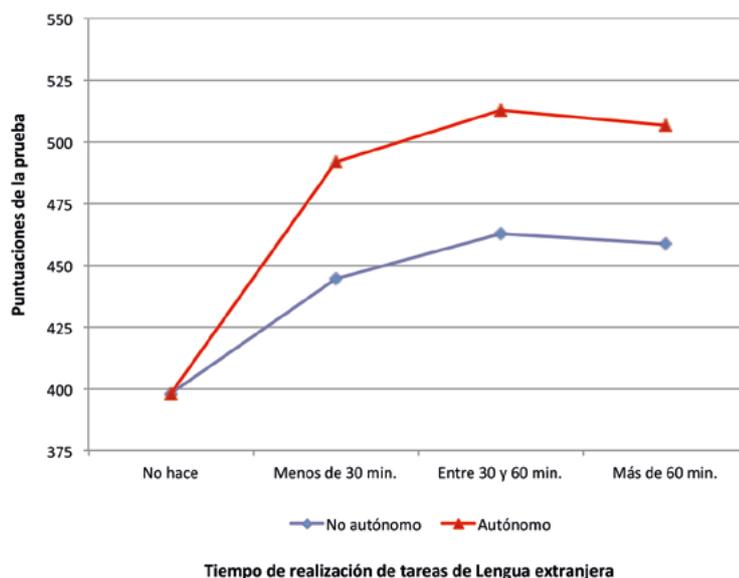


Gráfico 21: Relación entre la autonomía en la realización de las tareas de Lengua extranjera y las puntuaciones de la prueba en función del tiempo de realización



El alumnado que realiza con regularidad y autónomamente las tareas y dedica entre media y una hora diaria obtiene mejores resultados.

Se construye un modelo explicativo de los resultados que representa la influencia de las variables individuales al introducirlas de forma conjunta.

El rendimiento previo es el factor de alumnado con mayor influencia sobre los resultados.

Las conclusiones del análisis anterior permiten afirmar que el alumnado que obtiene mejores puntuaciones en la prueba y está más motivado es aquel que realiza las tareas escolares todos o casi todos los días durante un tiempo que oscila entre 30 y 60 minutos diarios y que además posee un alto grado de autonomía.

De igual modo hay que señalar que el grado de autonomía permite predecir diferencias en las puntuaciones cercanas a los 50 puntos y que tiempos superiores a 1 hora no aportan ganancias significativas a los resultados.

3.1.4. El valor de las variables individuales en el resultado educativo

A continuación se muestra un modelo en el que se representa la influencia de las variables individuales al introducirlas de forma conjunta. Para ello se agrupan en *variables de contexto* (donde se incluyen aquellas sobre las que el centro tiene un nulo control, como son el índice socioeconómico, el sexo del alumnado, y la *nacionalidad*), *rendimiento previo* (donde se incluyen estar en el *curso modal*, y la *nota previa* en cada una de las áreas) y las variables de proceso: expectativas académicas, autoconcepto, autopercepción lectora, actitud ante las áreas y realización de las tareas de forma autónoma y todos los días.

Para construir dicho modelo se procede a calcular el margen de mejora que presentarían los alumnos y alumnas al modificar determinadas variables. Los dos perfiles de alumnado a comparar son:

- *Perfil 1 de alumnado*: se trataría de un alumno de sexo masculino, de nacionalidad española y con un índice socioeconómico medio; se encontraría en el curso que le corresponde por edad, y la calificación previa en ambas áreas está en la media asturiana; en cuanto a las variables de proceso, las expectativas académicas son no finalizar estudios superiores, el autoconcepto es bueno, se percibe como un buen lector y tiene una actitud buena frente a las áreas de Lengua e Inglés. Por último, a la hora de realizar las tareas, o bien lo hace con ayuda o bien no las realiza de forma autónoma.

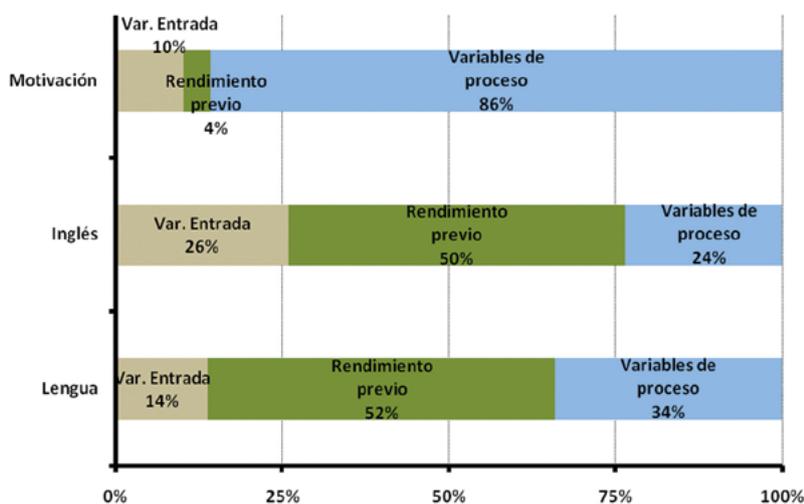
- *Perfil 2 de alumnado*: se plantea un perfil de sexo femenino, nacionalidad española y un índice socioeconómico alto; se encontraría en el curso que le corresponde por edad y la calificación previa en ambas áreas está en el 7,5; las expectativas académicas de la alumna sería finalizar estudios superiores, con un autoconcepto muy bueno y percibiéndose como una muy buena lectora; además la actitud ante las áreas es muy buena y realiza las tareas escolares de forma autónoma y todos los días.

En el gráfico 22 se muestra la influencia de cada uno de los grupos de variables definidos en la ganancia de puntuaciones en las variables de resultado (competencias y motivación). La ganancia del perfil 2 sobre el perfil 1 en los resultados en competencias se sitúa entre los 80 y los 90 puntos, siendo el rendimiento previo el que mayor influencia tiene (la mitad de la mejora en la puntuación). Resulta así mismo destacable el mayor peso de las variables de entrada en la mejora de resultados en Inglés.

En lo que respecta a motivación la ganancia del perfil 2 sobre el perfil 1 es de casi 0,7 puntos que en una escala de 0 a 3 supone el 23% del

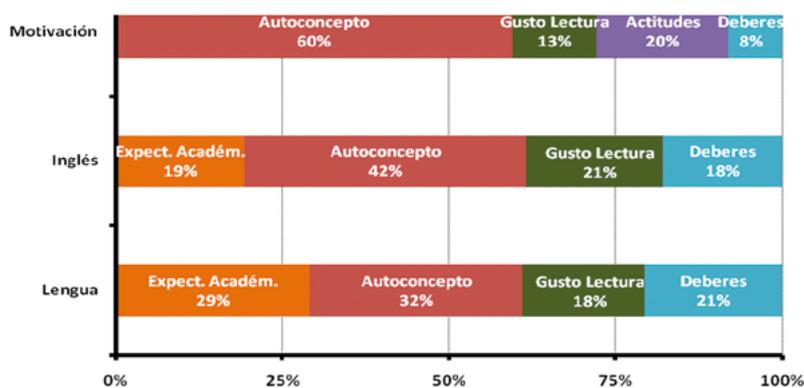
rango total y esta ganancia se debe en gran parte al grupo de variables de proceso.

Gráfico 22: Influencia de las variables individuales en los resultados de la evaluación



Partiendo de la escasa influencia que se tiene sobre las variables de contexto, y la imposibilidad de cambiarlas, fijamos éstas y desglosamos el grupo de variables de proceso, sobre las que pueden incidir los centros educativos en sus planes de mejora en sus diferentes componentes, para poder comprobar la influencia de cada una de ellas en los resultados (gráfico 23).

Gráfico 23: Influencia de las variables de proceso en los resultados



Se observa que dentro de estas variables, su influencia es muy similar para las competencias evaluadas, pesando algo más las expectativas académicas del alumnado en el caso de Lengua y el autoconcepto en el caso de Inglés. Precisamente es este indicador el que tiene una influencia más determinante en la motivación, aportando 6 de cada 10 puntos de los ganados gracias a las variables de proceso, aspecto muy a tener en cuenta a la hora de plantear actuaciones para la mejora en los centros escolares.

Dentro de las variables de proceso, el autoconcepto es el factor con más influencia en los resultados.

El alumnado con mejores puntuaciones y más motivado es el que realiza tareas todos o casi todos los días entre 30 y 60 minutos con un alto grado de autonomía.

La escuela debe contribuir a una imagen personal positiva entre el alumnado y a desarrollar su autoestima, autoeficacia y autoconfianza.

La educación por competencias permite sentar las bases del aprendizaje al integrar las diferentes actuaciones de los centros educativos.

Las conclusiones del análisis anterior permiten afirmar que el alumnado que obtiene mejores puntuaciones en la prueba y está más motivado es aquel que realiza las tareas escolares todos o casi todos los días durante un tiempo que oscila entre 30 y 60 minutos diarios y que además posee un alto grado de autonomía.

De igual modo hay que señalar que el grado de autonomía permite predecir diferencias en las puntuaciones cercanas a los 50 puntos y que tiempos superiores a 1 hora no aportan ganancias significativas en los resultados.

3.1.5. Implicaciones y orientaciones para la mejora

Es necesario señalar como colofón del estudio de las **variables de proceso** que todas ellas tienen que ver con la autopercepción que van construyendo progresivamente a partir de las propias experiencias y de las valoraciones procedentes de las personas significativas de su entorno (familia, profesorado, compañeros y compañeras, etc.).

Se han tenido en cuenta para el análisis dos tipos de variables: las que hacen referencia a *cómo se ven los alumnos y las alumnas como estudiantes* (autoconcepto académico y expectativas académicas futuras) y a *cómo se enfrentan al aprendizaje de las destrezas de comunicación* (actitud frente a las áreas lingüísticas y autopercepción lectora).

La escuela debe contribuir a la construcción de una imagen personal positiva entre todo el alumnado, favoreciendo el desarrollo de sentimientos de autoestima, autoeficacia y autoconfianza a través de las distintas actuaciones que tienen lugar en el contexto escolar y son responsabilidad de todos los agentes educativos.

Un enfoque de la **educación por competencias** permite integrar todas las actuaciones que tienen lugar en el centro educativo para sentar las bases del aprendizaje. La construcción de una imagen ajustada de su persona por parte de cada alumno y alumna es uno de los fundamentos de ese modelo educativo y se articula en torno a tres de las competencias básicas: la competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal.

• **Competencia en comunicación lingüística:** a través del uso funcional del lenguaje entendido como:

– La herramienta de comunicación por excelencia que facilita la representación, la interpretación y la comprensión de la realidad.

– El instrumento que facilita la construcción y comunicación de las propias ideas y del conocimiento.

– El mecanismo que permite la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

• **Competencia para aprender a aprender:** desarrollando habilidades que permitan al alumnado iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Estas habilidades se ponen en práctica a través de tres líneas de trabajo:

– La adquisición de la conciencia de las propias capacidades, así como del proceso y las estrategias para desarrollarlas.

– El conocimiento de las tareas que cada persona puede hacer por sí misma y de lo que puede hacer con ayuda de otras personas o recursos.

– El desarrollo del sentimiento de competencia personal, que redundará en la motivación, la autoconfianza y el gusto por aprender.

• **Competencia en autonomía e iniciativa personal** en aquellos ámbitos que se refieren a la adquisición de la conciencia y la aplicación de valores y actitudes personales, tales como:

– El autoconocimiento, la autoestima y la autocrítica.

– El control emocional, la perseverancia y la responsabilidad.

– La capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas.

– La capacidad para demorar la necesidad de satisfacción inmediata.

Se incide en el enfoque competencial de la educación apoyándonos en los diferentes planes y programas del centro educativo:

• **La Programación de aula**, que integra y contextualiza los elementos del currículo para su posterior concreción a través de tareas ajustadas a la realidad del centro y del alumnado, prestando especial atención a la evaluación, en tanto que permite valorar el grado de adquisición y desarrollo de las competencias y, como consecuencia de ello, adoptar las medidas correspondientes de atención a la diversidad.

• **El Programa de atención a la diversidad**, en el que se concretan las medidas organizativas y/o curriculares que permiten la atención personalizada a todo el alumnado del centro, así como las tareas integradas para realizar con los estudiantes dentro de cada ámbito de intervención: desarrollo cognitivo, emocional, social, etc.

• **El Programa de acción tutorial**, que recoge el conjunto de actuaciones programadas por el centro para todo el alumnado, orientadas a proporcionarle una respuesta educativa personalizada e individualizada, contando con la participación y colaboración del propio estudiante, así como del profesorado y de las familias.

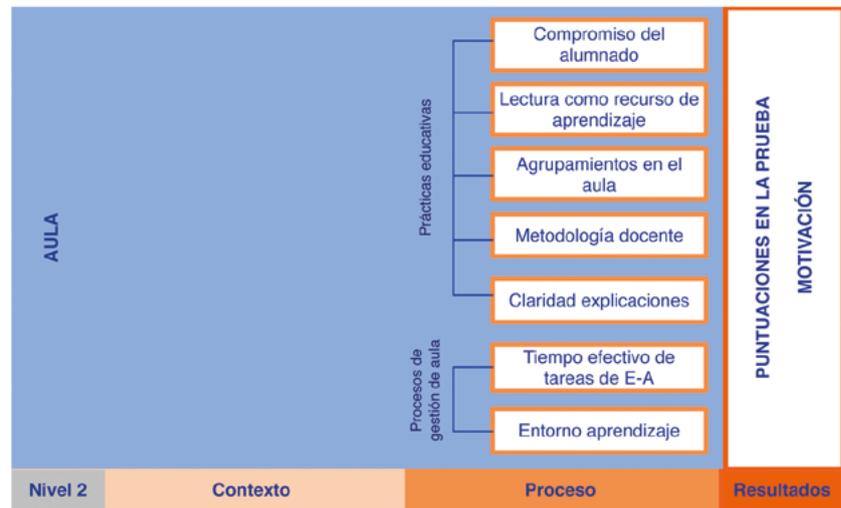
• **El Programa de orientación académica y profesional**, pensado para guiar a los escolares en los procesos de toma de decisiones, a través de tareas que les exigen recoger información acerca de su persona y de su entorno, analizarla, valorarla y elegir, entre las diferentes posibilidades que se le presentan, aquella que más se ajuste a la realidad. Todo ello en un contexto en el que cada alumna y cada alumno es el principal protagonista en el camino que le conduce hacia la autonomía personal.

Los planes y programas del centro: la programación de aula, el programa de atención a la diversidad, el programa de acción tutorial y el programa de orientación académica y profesional son claves para avanzar en el desarrollo de las competencias del alumnado.

3.2. Variables de aula

Gráfico 24: Variables de proceso que explican los resultados en el nivel de aula

Los datos de la Evaluación de diagnóstico concluyen que las variables de aula tienen un impacto claro en los resultados educativos.



Los datos proporcionados y conclusiones obtenidas en la Evaluación de Diagnóstico del Principado de Asturias en sus distintas ediciones coinciden con los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales en que las variables medidas a nivel individual, es decir, los factores propios del alumnado (rasgos psicológicos y actitudinales, rendimiento escolar previo, y antecedentes sociofamiliares) explican una parte muy importante de los resultados educativos.

Ahora bien, del mismo modo, la evaluación asturiana, coincidiendo con otros programas de evaluación similares, ha encontrado que las variables de aula tienen un gran impacto en dichos resultados. Tradicionalmente, la investigación sobre la mejora de la calidad educativa ha separado los factores de aula en dos grandes grupos: los *procesos de gestión de aula* y las *prácticas de enseñanza*. A cada uno de ellos se dedicará un apartado del siguiente capítulo, el cual se cerrará con una lectura conjunta sobre el peso que ambos aspectos tienen en los resultados de la prueba.

3.2.1. Procesos de gestión de aula

Los procesos de gestión de aula se entienden como las condiciones mínimas que garantizan que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo.

Los *procesos de gestión de aula* se entienden como condiciones previas o antecedentes necesarios para el correcto desarrollo de las prácticas de enseñanza. Se trataría de las condiciones mínimas que garantizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre los procesos de gestión más estudiados se encuentran: el entorno favorable para el aprendizaje y el tiempo efectivo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje. Sin un entorno de trabajo adecuado y una dedicación efectiva al aprendizaje, los aspectos metodológicos y resto de las acciones de enseñanza se podrían ver comprometidos.

El estudio de los procesos de gestión comienza describiendo la situación de las aulas asturianas en las dos variables mencionadas (entorno de

aprendizaje y tiempo efectivo) y se finalizará analizando la relación entre los procesos de gestión y los resultados de la prueba.

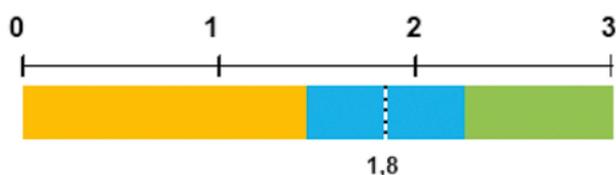
Entorno favorable para el aprendizaje

A partir de las respuestas del profesorado al cuestionario de contexto se analizan algunas de las condiciones del aula que favorecen el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Se considera que entre éstas se encuentran: la existencia de un ambiente de trabajo agradable y la ausencia de ruidos y de interrupciones constantes que alteren el ritmo de aprendizaje.

Para disponer de una estimación global del entorno favorable para el aprendizaje se construye un índice que se denomina *orden de aula*. Los resultados del análisis de esta variable sitúa la media de Asturias en 1,8 puntos en una escala de 0 a 3 lo que indica que, en opinión del profesorado, las condiciones que se dan en las aulas de 4.º de Educación Primaria favorecen el aprendizaje, si bien hay un campo de mejora.

Sin un entorno de trabajo adecuado para el aprendizaje las prácticas de enseñanza se podrían ver comprometidas.

Gráfico 25: Representación del índice *orden de aula* para 4.º de Educación Primaria en Asturias



Un análisis más pormenorizado de los porcentajes de respuesta por parte del profesorado indica que:

1. El 86% del profesorado considera que el alumnado permite crear un ambiente de trabajo agradable.
2. El 72% cree que no se pierde tiempo por continuas interrupciones del alumnado.
3. El 71% opina que el alumnado no es ruidoso.
4. Cerca de la mitad del profesorado considera que los estudiantes no alteran el orden de las clases.
5. En general, estos resultados son coincidentes con los obtenidos en ediciones anteriores.

Prácticamente 9 de cada 10 profesores y profesoras considera que el alumnado permite crear un ambiente de trabajo agradable.

Tiempo efectivo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje

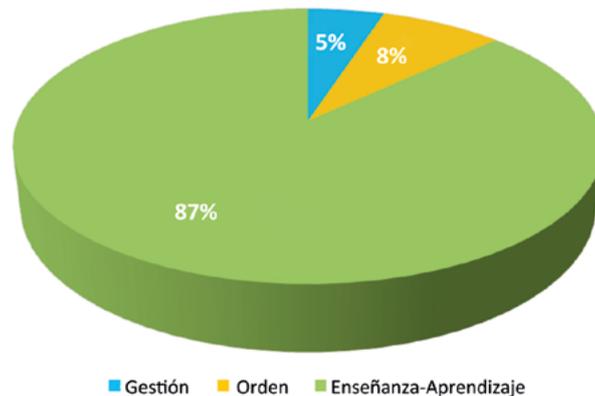
El tiempo dedicado a las tareas de enseñanza y aprendizaje es un indicador de enseñanza eficaz. Para el cálculo del mismo se pidió al profesorado que estimara, teniendo en cuenta una sesión de trabajo ordinario de aula, el porcentaje de tiempo dedicado a diferentes actividades: tareas

administrativas, mantenimiento del orden de aula y tareas de enseñanza y aprendizaje. El porcentaje de esta última opción se tomó como indicador del tiempo efectivo de aprendizaje en el aula.

Los datos señalan que el profesorado invierte el 87% del tiempo de aula en tareas de enseñanza y aprendizaje propiamente dichas, mientras que el resto se dedica a tareas administrativas y de control del orden.

Gráfico 26: Porcentaje del tiempo de aula dedicado a diferentes tareas

El tiempo efectivo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje es el que resulta al descontar el dedicado a las tareas administrativas y de mantenimiento del orden en el aula.



Este dato es mejor que el estimado por el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS 2010) para las aulas españolas, donde no se alcanzaba el 80% de tiempo dedicado a las tareas de enseñanza-aprendizaje, si bien es cierto que la referencia en TALIS se hacía para el profesorado de Educación Secundaria.

Los procesos de gestión y los resultados de la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012

Existe una fuerte relación entre el entorno favorable para el aprendizaje y el porcentaje de tiempo efectivo de aula dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar es necesario hacer notar que existe una fuerte relación entre el entorno favorable para el aprendizaje y el porcentaje de tiempo efectivo de aula dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje. Ambas variables podrían entenderse como dos partes de un mismo todo: *el clima ordenado de trabajo del aula*.

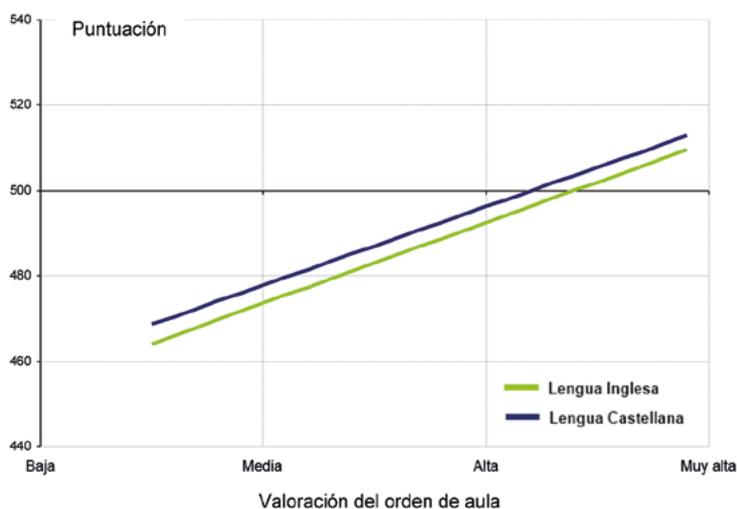
El profesorado que percibe un mayor *orden de aula* tiende a informar que dedica más tiempo a tareas de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en las aulas de climas menos ordenados el porcentaje de tiempo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje fue inferior al promedio asturiano. Por otro lado, se observa un grupo de unas 30 aulas (de 294, no llega al 10%) donde el porcentaje de tiempo efectivo dedicado a tareas de enseñanza y aprendizaje está 7 puntos por debajo de la media asturiana. En todos los casos, salvo uno, estos grupos no llegaron a ser calificados como grupos con buen orden de aula.

El orden de aula es un buen predictor de los resultados de la prueba.

Cuando se comparan los resultados de la prueba considerando las dos variables que reflejan los procesos de gestión, el tiempo efectivo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje pierde capacidad explicativa, ya que toda ella se concentra en la valoración que el profesorado hace del orden

de aula, por lo que se convierte en el mejor predictor de los resultados de la competencia.

Gráfico 27: Relación entre los resultados en las destrezas evaluadas y el orden de aula



Se estima que las aulas donde la valoración del orden de aula es baja obtienen de promedio entre 35 y 40 puntos menos que las aulas con ambiente de trabajo muy ordenado. Esto supone una diferencia importante, puesto que las aulas con ambiente poco ordenado se ubican, de promedio, en el nivel 3 de rendimiento, mientras que el alumnado que asiste a un aula con buen ambiente de trabajo se ubica, de promedio, en el nivel 4 de rendimiento.

En las aulas con un ambiente de trabajo ordenado, el alumnado se sitúa en una alta proporción en el nivel 4 de rendimiento.

Finalmente, también se ha constatado la relación entre el orden de aula y la motivación del alumnado. En este caso, los resultados indican que la motivación expresada por el alumnado que asiste a un aula menos ordenada es entre un 6 y un 7% más baja que la esperada para el alumnado de las aulas más ordenadas.

3.2.2. Prácticas educativas

Se entiende por prácticas educativas o prácticas de enseñanza las actuaciones docentes que se desarrollan para facilitar el acceso del alumnado a los aprendizajes, así como el esfuerzo o compromiso de los niños y niñas ante las tareas de aprendizaje. Se trata, pues, de factores asociados al proceso de presentación de los contenidos (por ejemplo, la claridad de las explicaciones) y el modo de trabajarlos (metodología docente). Incluiría la orientación hacia aprendizajes más funcionales (fomento de la lectura) y las estructuras de las metas educativas que se cristalizan en las formas de agrupamiento del alumnado dentro del aula. En el presente informe el esfuerzo sostenido del alumnado para acceder a los aprendizajes también se considera un aspecto clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas educativas son aquellas que facilitan el acceso del alumnado a los aprendizajes, así como el esfuerzo o compromiso del alumnado ante las tareas de aprendizaje.

El estudio de los cinco factores asociados a las prácticas educativas (claridad de las explicaciones, metodología, fomento de la lectura, agrupamientos en el aula y esfuerzo por aprender) se ajusta al siguiente esquema:

primeramente se describirá la situación de las aulas asturianas en las variables mencionadas y se finalizará analizando la relación entre las prácticas educativas y los resultados de la prueba.

Explicaciones del profesorado

El alumnado asturiano de 4.º de Primaria opina que las explicaciones del profesorado son bastante o muy claras, lo que favorece el aprendizaje.

La opinión del alumnado respecto a la claridad de las explicaciones se estimó mediante una serie de preguntas en el cuestionario de contexto del alumnado. Se trataba de cinco preguntas del tipo: *entiendo lo que el profesorado quiere que haga; las explicaciones del profesorado son claras; o el profesorado resuelve mis dudas durante las explicaciones*. El alumnado valoraba dichas afirmaciones en una escala Likert de cuatro niveles que iban desde *nunca o casi nunca* hasta *siempre o casi siempre*.

A partir de estas respuestas se construyó un índice que resume la opinión del alumnado con respecto a la claridad de las explicaciones del profesorado. El promedio de Asturias en dicho índice es de 2,6 puntos, muy cercano al valor máximo (3 puntos), lo que indica que las explicaciones docentes son bastante o muy claras, lo que favorece el aprendizaje y, por tanto, con carácter general se puede afirmar que la mediación docente del profesorado asturiano que imparte clase en 4.º de Educación Primaria facilita el acceso al saber hacer.

Gráfico 28: Valoración del alumnado de 4.º de Educación Primaria sobre la claridad de explicaciones del profesorado



Un análisis más detallado de las respuestas a las preguntas formuladas al alumnado pone de manifiesto lo siguiente:

Casi todo el alumnado considera que el profesorado le informa de lo que se va a hacer.

1. El 93% indica que entiendo las instrucciones del profesorado ante las tareas escolares.

2. Según el 92% del alumnado cuando comienza una lección o unidad el profesorado informa de lo que se va a hacer.

3. Las explicaciones del profesorado son claras según el 95% de los estudiantes.

4. Según el 93% de los niños y las niñas el profesorado resuelve las dudas durante las explicaciones.

5. Un 85% de los estudiantes indica que recibe ayuda del profesorado cuando tiene alguna dificultad en el estudio.

6. No existen diferencias significativas con los resultados de evaluaciones anteriores.

Metodología docente

Los planteamientos del profesorado a la hora de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje se estudian a partir de las respuestas del profesorado sobre cuestiones acerca de la contextualización, el desarrollo y el seguimiento de su trabajo en el aula. Las afirmaciones eran del tipo: *establezco de forma explícita los objetivos de aprendizaje*. El profesorado valoraba las mismas en una escala Likert de cuatro niveles que recogía la frecuencia con que realiza dicha tarea: *nunca o casi nunca, en algunas clases, en la mayoría de las clases, en todas las clases*.

Basándose en la experiencia de anteriores ediciones de la Evaluación de diagnóstico de Asturias se buscó definir un perfil de metodología docente que se asociara a buenos resultados educativos. Los rasgos metodológicos que parecen conectarse mejor a buenos resultados educativos son los siguientes:

- Establecer de forma clara y explícita los objetivos del aprendizaje.
- El comenzar los nuevos temas con un breve resumen de la unidad anterior mediante una presentación general de carácter expositivo.
- Controlar el progreso del alumnado comprobando a través de preguntas si el tema se ha entendido.
- Por último, posibilitar que el alumnado valore y reflexione sobre su forma de aprender.

En definitiva, al menos para la etapa de Educación Primaria este perfil docente deseable, es decir, el que se asocia a buenos resultados educativos es una compilación de enseñanza estructurada (claridad de objetivos y explicaciones claras), control continuo del progreso en los aprendizajes y facilitación de procesos cognitivos de alto nivel (reflexión sobre el propio aprendizaje).

A partir de estas respuestas se construyó un índice que resume la frecuencia con la que el perfil metodológico que mejor conecta con buenos resultados educativos se registra en las aulas asturianas. El promedio de Asturias en dicho índice es de 1,9 puntos sobre un total de 3. Esto significa que, en términos generales, la metodología docente se ajusta con bastante frecuencia a una enseñanza estructurada, con control continuo del progreso en el aprendizaje y espacio para la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje.

El análisis de frecuencias de cada una de las respuestas proporcionadas por el profesorado de 4.º de Educación Primaria indica lo siguiente:

1. El 71% del profesorado de 4.º de Educación Primaria afirma que en la mayoría o en todas las clases establece de forma explícita los objetivos del aprendizaje.
2. El 62% del profesorado asegura que en la mayoría (o en todas las clases) aborda los nuevos temas con presentaciones de carácter general.

El perfil metodológico con mejores resultados parece ser el que mezcla enseñanza estructurada, control continuado de los progresos y reflexión sobre el propio aprendizaje.

La metodología docente en Asturias se ajusta con bastante frecuencia al perfil metodológico mejor conectado con los buenos resultados.

3. Algo más de la mitad (53%) afirma que siempre (o casi siempre) que comienza un tema o unidad realiza un breve resumen de la unidad o tema anterior.

4. La gran mayoría (92%) coincide en que de forma continua y sistemática comprueba a través de preguntas si el tema se ha entendido.

5. Por último, algo más de la mitad (54%) está de acuerdo con que, al menos en la mayoría de las clases, incluye actividades o tareas que permiten al alumnado valorar y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Agrupamientos de aula

El tipo de agrupamientos de aula está muy asociado con que las metas u objetivos de aprendizaje de cada estudiante estén relacionados o no con los del resto.

El agrupamiento del alumnado dentro del aula está muy relacionado con las metas educativas a lograr. Si la ubicación física es individual las metas u objetivos de aprendizaje de cada estudiante no están relacionados con las metas u objetivos del resto. En los agrupamientos que permitan el trabajo colaborativo y/o cooperativo el ritmo de aprendizaje y los objetivos del estudiante individualmente considerado están relacionados con el progreso y las metas del resto del alumnado. También se han de considerar los agrupamientos competitivos en cuanto a los objetivos y /o metas comunes. Así:

– Cuando se incide en el trabajo individual cada estudiante avanza a su propio ritmo y alcanza sus objetivos con independencia del resto de sus compañeros y compañeras de aula y es valorado en función de la calidad de su propio trabajo.

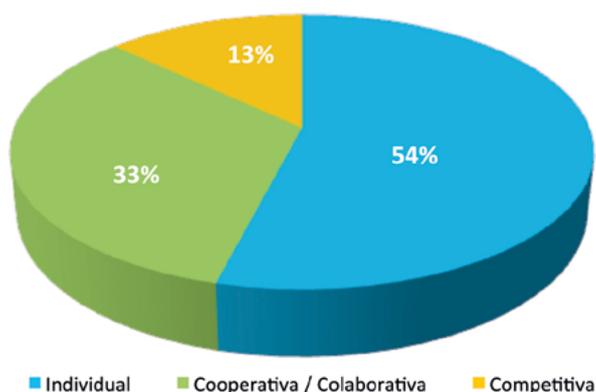
– En los agrupamientos que permitan el trabajo colaborativo y/o cooperativo las metas y objetivos de aprendizaje son comunes al grupo o equipo de trabajo y las valoraciones son individuales y grupales, incidiéndose en la responsabilidad por formar parte de un colectivo.

– Por último, en los agrupamientos competitivos los aprendizajes y las metas del alumnado individualmente considerado choca y se enfrenta a las metas del resto de los componentes del grupo.

En el cuestionario del profesorado se plantearon tres preguntas para estimar el porcentaje del tiempo que, dentro de una sesión ordinaria de trabajo, se dedicaba a cada uno de los tipos de agrupamiento: individual, cooperativo, colaborativo y competitivo.

El gráfico 29 muestra la distribución del porcentaje de tiempo de aula dedicado a los diferentes agrupamientos en el conjunto de las aulas asturianas.

Gráfico 29: Porcentaje del tiempo dedicado a distintos tipos de agrupamiento en el aula



Las tareas individualizadas ocupan algo más de la mitad del tiempo del aula, un tercio a tareas cooperativas y/o colaborativas y menos de una sexta parte a competitivas.

A la vista de los datos es posible afirmar que el profesorado propone a su alumnado tareas individualizadas algo más de la mitad del tiempo del aula y un tercio del tiempo se dedica a tareas cooperativas y/o colaborativas.

La lectura como recurso para el aprendizaje

Los estudios sobre eficacia escolar han centrado parte de sus trabajos en el análisis de la orientación hacia la tarea. Los centros con mayores índices de calidad, especialmente en la Educación Primaria, suelen plantear acciones sistemáticas de fomento de aprendizajes básicos, y, en este sentido, la lectura comprensiva es un campo de actuación privilegiado. Considerando que la lectura es un importante recurso para el aprendizaje, la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012 ha explorado por primera vez si ciertas actuaciones en el aula favorecen la lectura comprensiva como una tarea planificada e integrada en la programación, a través de actividades que despiertan el interés del alumnado, permiten el seguimiento de las prácticas lectoras y fomentan el uso de la biblioteca.

La Evaluación de diagnóstico Asturias 2012 explora por primera vez si ciertas prácticas de aula favorecen la lectura comprensiva.

El estudio de los datos apunta a que el valor medio en Asturias para esta variable se sitúa en torno a 2 puntos, lo que indica que, con carácter general, en los centros del Principado de Asturias se llevan a cabo actividades destinadas al fomento de la lectura.

Gráfico 30: El fomento de la lectura como recurso de aprendizaje en Asturias



El cuestionario del profesorado incluía una serie de afirmaciones relacionadas con la lectura comprensiva en el aula. Todas ellas se valoraban

en una escala de 0 a 3 puntos (desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo). Las respuestas del profesorado se resumen del siguiente modo:

– Cerca del 95% del profesorado que imparte docencia en 4.º de Educación Primaria está de acuerdo o muy de acuerdo con la siguiente afirmación: *propongo actividades que fomentan el gusto por la lectura*.

– Aproximadamente el 85% del profesorado indica que: *realizo un seguimiento de la comprensión de las lecturas que propongo a mi alumnado*.

– Algo más del 80% del profesorado dice que: *uso de forma habitual los recursos de la biblioteca del centro como un elemento educativo más*.

– Casi el 90% está de acuerdo o muy de acuerdo con la siguiente afirmación: *propongo trabajos, individuales o en equipo, que implican la búsqueda de información en la biblioteca del centro*.

El estudio de los datos apunta a que el valor medio en Asturias para esta variable se sitúa en torno a 2,05 puntos, lo que indica que el profesorado se encuentra bastante de acuerdo con las afirmaciones anteriores.

El compromiso del alumnado ante el aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje es una actividad recíproca. De nada sirve una metodología apropiada, unas explicaciones claras o unas agrupaciones coherentes con los objetivos del aprendizaje sino se logra que el alumnado muestre interés y compromiso con el aprendizaje. La Evaluación de diagnóstico asturiana estima el compromiso del alumnado ante el aprendizaje como la valoración que el profesorado hace del esfuerzo del alumnado por aprender. El cuestionario del profesorado contenía cuatro afirmaciones del tipo: *el alumnado se esfuerza por aprender* o *el alumnado trabaja con entusiasmo*. El profesorado valoraba dichas afirmaciones en una escala Likert de cuatro niveles, que van desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo.

A partir de estas respuestas se construyó un índice que resume la valoración que el profesorado hace del compromiso del alumnado ante el aprendizaje. El promedio de Asturias en dicho índice es de 1,99 puntos en una escala de 0 a 3, lo que indica que el profesorado tiende a estar de acuerdo con que el alumnado se compromete con las tareas de aprendizaje.

Gráfico 31: Grado de *compromiso del alumnado* ante las tareas de aprendizaje



Al examinar las frecuencias de respuesta a las preguntas sobre las que se define el índice, se obtienen los siguientes resultados:

Casi todo el profesorado propone actividades para fomentar el gusto por la lectura y realiza un seguimiento de los resultados logrados a través de las mismas.

La evaluación estima el compromiso del alumnado en base a la opinión del profesorado de su esfuerzo por aprender.

El profesorado tiende a estar de acuerdo con que el alumnado se compromete con las tareas de aprendizaje.

1. El 86% del profesorado de 4.º de Educación Primaria indica que sus alumnos y alumnas trabajan con entusiasmo.

2. Un 94% considera que el alumnado de su grupo valora los logros académicos personales.

3. Cerca del 93% señala que sus alumnas y alumnos muestran respeto y cooperación con respecto a sus iguales y con respecto al profesorado.

4. El 58% dice que los alumnos y las alumnas se esfuerzan al máximo para aprender.

5. Se detectan ligeras diferencias con los resultados obtenidos en ediciones anteriores de la Evaluación de diagnóstico en Asturias que no son significativas, aunque serán objeto de análisis.

La mayor parte del profesorado cree que su alumnado trabaja con entusiasmo.

Más de la mitad del profesorado cree que el alumnado trabaja al máximo.

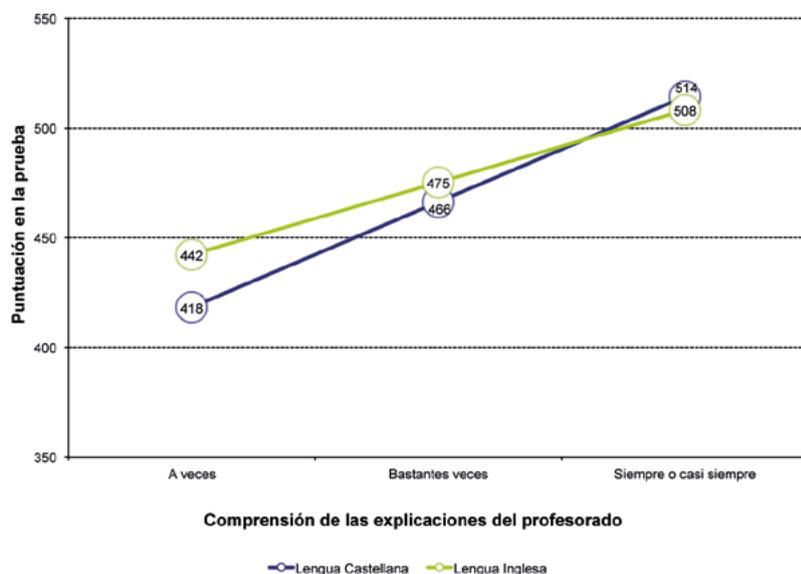
La enseñanza y los resultados de la Evaluación de diagnóstico Asturias 2012

La opinión que el alumnado tiene sobre la claridad de las explicaciones del profesorado está conectada con los resultados de la Evaluación de diagnóstico. Las estimaciones indican que el alumnado que señala tener más dificultades para entender las explicaciones del profesorado obtiene unos resultados más bajos en la prueba de competencias y su nivel de motivación no alcanza el mínimo deseable para su progreso académico.

El gráfico 32 muestra la relación entre la comprensión de las explicaciones del profesorado y los resultados en Lengua castellana y en Lengua inglesa. En el caso de Lengua castellana hay casi 100 puntos de diferencia entre el alumnado que afirma tener dificultades para entender las explicaciones y quienes aseguran que las entienden perfectamente. En el caso de lengua inglesa las diferencias son algo menores (66 puntos), aunque altamente significativas.

El alumnado que señala más dificultades para entender las explicaciones obtiene resultados más bajos y su motivación no alcanza el mínimo deseable. A mayor comprensión mejores resultados. En Lengua extranjera la correlación es algo menor que en Lengua castellana.

Gráfico 32: Relación entre la comprensión de las explicaciones del profesorado y la puntuación en la prueba de competencias



A menor motivación menor comprensión y menor rendimiento.

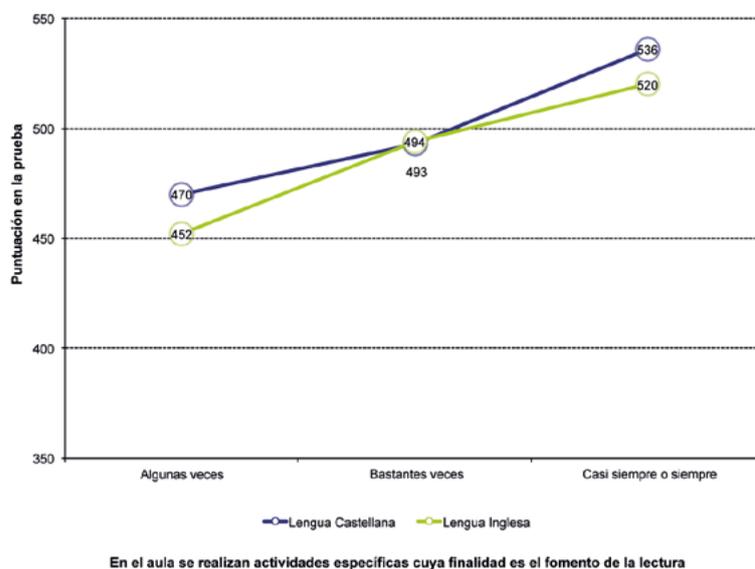
Las aulas de menor tamaño tienden a presentar mayores porcentajes de tiempo de aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.

El alumnado que está en desacuerdo con afirmaciones del tipo *entiendo las explicaciones del profesorado* presenta una puntuación en la escala de motivación que está por debajo del nivel deseable. Sólo el alumnado que con carácter general está de acuerdo con ese tipo de afirmaciones presenta niveles adecuados de motivación.

El tipo de **agrupamiento** podría estar relacionado con el **tamaño del aula**. De este modo se observa que a medida que aumenta el tamaño del aula, el profesorado tiende a mantener más tiempo las agrupaciones individuales, mientras que las aulas de menos tamaño tienden a presentar mayores porcentajes de tiempo de aprendizaje cooperativo y/o cooperativo.

Finalmente, señalar que se ha encontrado una clara relación entre el desarrollo de **actividades de fomento de la lectura** en el aula y los resultados en las pruebas de competencia, tal como se muestra en el gráfico 33.

Gráfico 33: Relación entre el fomento de la lectura y los resultados en la competencia comunicativa

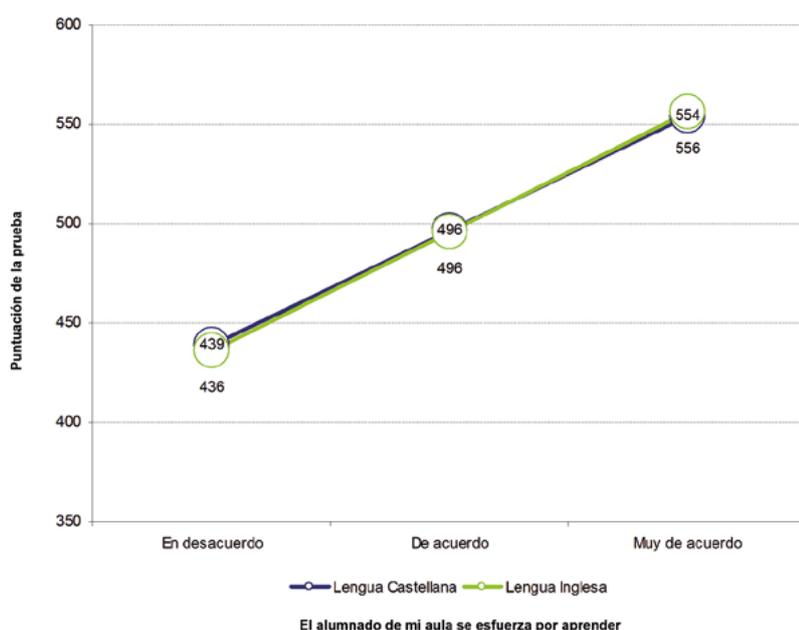


El fomentar de manera continuada la lectura comprensiva tiene relación con los resultados que se obtienen en la evaluación de la competencia lingüística.

En la competencia de comunicación lingüística en Lengua castellana, las aulas donde se fomenta de manera continuada la lectura comprensiva, se obtienen, de promedio, unos 50 puntos más que las aulas donde estas acciones no se desarrollan sistemáticamente. En el caso de la competencia en Lengua inglesa las diferencias entre estas aulas superan los 80 puntos.

Se pasa a analizar la relación entre los resultados educativos y el compromiso del alumnado ante el aprendizaje.

Gráfico 34: Relación entre la valoración del esfuerzo del alumnado y los resultados en la prueba de competencias



Los datos son prácticamente idénticos en ambas lenguas: las aulas donde, según la opinión docente, el alumnado se esfuerza más por aprender presentan unos 110 puntos de ganancia respecto de aquellas donde se hace una valoración más baja.

En relación con la motivación se comprueba que las aulas donde el profesorado hace mejor valoración del esfuerzo personal del alumnado tienden a presentar también promedios de motivación más altos.

A mayor valoración del esfuerzo mejor rendimiento.

3.2.3. Las variables de aula en el resultado educativo de la evaluación de diagnóstico

Hasta el momento se ha mostrado cómo cada una de las variables asociadas a la gestión del aula y a las prácticas docentes se relacionan con los resultados de la Evaluación de diagnóstico. Un segundo paso en el análisis consiste en comparar la importancia relativa de cada una de ellas. Para ello se hace un estudio donde todas las variables de aula se consideran de manera conjunta.

Se comenzó estimando la puntuación esperada para una clase que presente valores medios en todas las variables estudiadas. A continuación se estimaron esas mismas puntuaciones para un aula que presente valores óptimos en dichas variables. Con el fin de hacer comparables los resultados se controlaron los *factores de contexto o entrada*: nivel socioeconómico y cultural del grupo, proporción de alumnado cuyas familias son de origen extranjero, proporción de niñas y niños y características del profesorado –sexo, edad y experiencia docente–.

Esto permite comparar dos modelos que presentan las siguientes características:

Se elaboran dos modelos de aula para ser comparados entre sí: el aula promedio, que representa a la media asturiana, y el aula deseable.

– *Aula promedio*: el orden de aula es igual al promedio asturiano, donde el 87% de tiempo de clase se dedica a tareas de enseñanza y aprendizaje. El alumnado hace una valoración bastante positiva sobre la claridad de las explicaciones del profesorado. El índice de estructuración de las enseñanzas, de fomento de la lectura comprensiva y de valoración del esfuerzo del alumnado es similar al promedio asturiano. Por último, son aulas donde una tercera parte del tiempo se organiza en agrupaciones colaborativas y/o cooperativas.

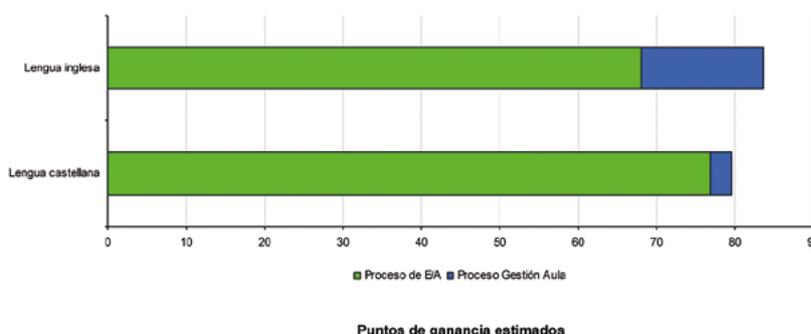
– *Aula deseable*: se trata de un aula con un ambiente de trabajo altamente ordenado, donde el 95% del tiempo de clase se dedica a actividades de enseñanza y aprendizaje. El alumnado hace una valoración máxima sobre la claridad de las explicaciones del profesorado. La enseñanza está altamente estructurada, las actividades de fomento de la lectura comprensiva son continuas y sistemáticas y el profesorado valora muy positivamente el esfuerzo del alumnado. Por último, son aulas donde la agrupación colaborativa y/o cooperativa del alumnado ocupa algo más de la mitad del tiempo.

El gráfico 35 muestra la ganancia del aula deseable sobre el aula promedio. Esta ganancia se sitúa en torno a los 80 puntos en ambas competencias. En todo caso, es destacable cómo la mayor parte del incremento en la puntuación se sitúa en las variables relacionadas con procesos de carácter metodológico, mientras que los procesos de gestión de aula tienen una incidencia menor.

Las variables relacionadas con los procesos de carácter metodológico influyen más que los procesos de gestión de aula.

En un servicio educativo como el asturiano, donde no existen problemas graves de convivencia y por tanto se puede afirmar que las aulas tienen garantizados determinados niveles de orden, los factores que marcan las diferencias están vinculados a los procesos de carácter metodológico.

Gráfico 35: Estimación de los puntos de ganancia de un aula deseable con respecto a un aula promedio



Las estrategias metodológicas docentes tienen un potencial de mejora importante frente a los procesos de gestión de aula.

A la vista de los resultados se observa que las estrategias metodológicas tienen un potencial de mejora bastante mayor que los procesos de gestión de aula.

3.2.4. Implicaciones y orientaciones para la mejora

Dos son los grupos de variables de aula que contribuyen a explicar los resultados de la Evaluación de diagnóstico: la gestión de aula y las prácticas educativas.

Abordar los procesos de mejora requiere conocer, comprender y valorar la realidad de las aulas para reconocer el impacto que tienen dichas variables y determinar qué cambios conviene mantener y cuáles modificar o incorporar.

Esto requiere un trabajo conjunto de reflexión del profesorado que permita definir modelos de trabajo adecuados para favorecer el desarrollo de las competencias básicas del alumnado, en la medida en que éstas le proporcionen las herramientas necesarias para un aprendizaje cada vez más autónomo.

Para ello es necesario planificar la respuesta educativa que se da desde el aula a través de un currículo integrado que permita incrementar las oportunidades de aprendizaje del alumnado y optimizar así el tiempo efectivo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje, teniendo en consideración la necesidad de:

1. Relacionar los elementos prescriptivos del currículo de cada área con las competencias básicas a través de los criterios de evaluación.
2. Ensamblar el conjunto de actuaciones que tienen lugar en el aula en una estructura de tareas que resulten relevantes para el alumnado.
3. Integrar diferentes modelos y métodos de enseñanza teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje y los contextos en los que éstos tienen lugar.
4. Establecer mecanismos que faciliten la reflexión sobre las experiencias educativas seleccionadas para revisar críticamente la planificación, reajustar sus elementos y adoptar las medidas necesarias para la mejora.

Favorece el desarrollo de estas acciones:

1. La definición de la **concreción curricular** para el nivel, ciclo o etapa relacionando en un todo los elementos prescriptivos del currículo de cada área (objetivos-contenidos-criterios de evaluación-competencias básicas), teniendo en cuenta que los criterios de evaluación son los elementos que señalan el tipo y el grado de aprendizaje alcanzado.

2. La **organización** de la respuesta educativa desde las diferentes áreas en torno a unidades didácticas, proyectos interdisciplinares, temas de interés, etc., estructurados en torno a tareas y actividades contextualizadas que han de reunir tres requisitos:

- a. Ser **completas**, enfocadas al logro de un producto final.
- b. Ser **diversas**, incorporando diferentes contenidos y procesos de aprendizaje.
- c. Ser **inclusivas**, atendiendo a las diferentes necesidades educativas del alumnado.

3. El análisis y la valoración de las **metodologías** que favorecen el aprendizaje del alumnado dentro del contexto del centro y del aula, así como de las **tareas y escenarios** seleccionados para realizarlas. Este proceso de análisis y valoración conducirá a mantener, modificar

Planificar la respuesta educativa a través de un currículo integrado incrementa y optimiza las oportunidades de aprendizaje.

Las propuestas de mejora pasan por relacionar el currículo con las competencias básicas, estructurar las actuaciones en el aula e integrar diferentes modelos de enseñanza.

o incorporar aquellas estrategias metodológicas que contribuyen en mayor medida a los logros propuestos.

4. La **evaluación formativa** en torno a criterios claros, objetivos y compartidos que afecta tanto a los aprendizajes del alumnado como a las condiciones creadas en el aula para que éstos tengan lugar.

a. La evaluación de los **aprendizajes del alumnado** tomará como referente los criterios de evaluación señalados en la programación docente. Para ello el profesorado seleccionará los instrumentos que puedan aportar mayor validez y fiabilidad a la hora de identificar los aprendizajes a través de la resolución de tareas.

b. La evaluación de las **condiciones del aprendizaje** tomará como referente la planificación realizada utilizando criterios que le permitan determinar la adecuación de las experiencias de aprendizaje propuestas. Para ello establecerá indicadores referidos a los distintos elementos de la planificación, incluidos aquellos que hagan referencia a: los entornos de aprendizaje y el tiempo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje, así como a la claridad de las explicaciones, la metodología docente, los tipos de agrupamiento, el uso de la lectura comprensiva como recurso para el aprendizaje y el compromiso del alumnado ante las tareas escolares.

Para contribuir al desarrollo e implementación de las actuaciones mencionadas el profesorado cuenta con diferentes herramientas, que cada centro concretará a través de programas institucionales y de programas de formación del profesorado.

- Desde el **centro educativo** contribuirán a la mejora de los resultados de aula la implementación e integración de programas institucionales tales como el **Plan de lectura, escritura e investigación (PLEI)**. Es un recurso para favorecer el desarrollo de las destrezas de comunicación y el fomento de la lectura para el uso y disfrute personal y para el aprendizaje. A través del PLEI se persigue el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora del alumnado, así como el fomento del interés y el desarrollo del hábito lector y escritor.

Son los equipos docentes los responsables de concretar este plan de actuación a través de programas integrados de carácter interdisciplinar en los que participe todo el profesorado desde las diferentes áreas, a través de un proceso continuo y sistemático de planificación, desarrollo y evaluación para contextualizar las tareas a desarrollar, analizar las estrategias docentes y en virtud de todo ello realizar propuestas de mejora.

- Desde la **formación permanente del profesorado** se presta apoyo a la revisión y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en el aula, impulsando la actualización profesional ligada a los desarrollos curriculares y a enfoques didácticos innovadores. También se trata de impulsar los aspectos encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza referidos a la coordinación, la orientación, la tutoría y la atención educativa a la diversidad. Todo ello a través de tres líneas prioritarias de actuación:

1. Propuesta y dinamización de estrategias didácticas y metodologías de trabajo en el aula que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a los modelos colaborativos de aprendizaje por proyectos y de cooperación entre iguales, en la me-

Una de las principales herramientas de aplicación de mejoras desde el centro es el Plan de lectura, escritura e investigación (PLEI).

Los programas de formación permanente del profesorado fomentan los modelos colaborativos por proyectos y la actualización científica y didáctica del profesorado junto con la elaboración y difusión de recursos didácticos.

didáctica en que permiten la adquisición, por parte del alumnado, de las competencias básicas del currículo.

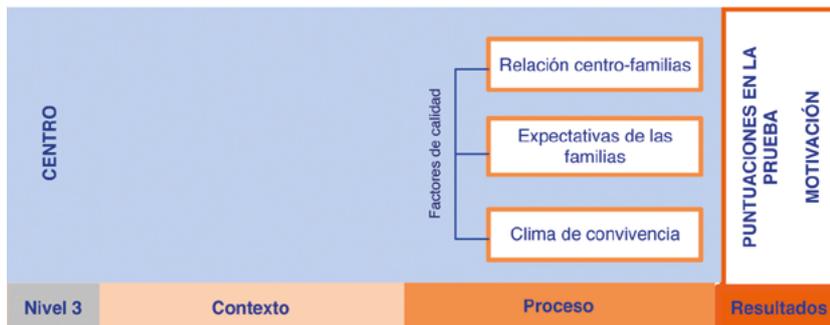
2. Apoyo a la actualización científica y didáctica del profesorado en todos los ámbitos curriculares, áreas y/o materias, resaltando sus posibles usos dentro de los currículos vigentes y su contribución a la adquisición de las competencias básicas por el alumnado.

3. Elaboración y difusión de recursos didácticos y materiales que atiendan a las necesidades de aprendizaje del alumnado y que apoyen el desarrollo de programas institucionales y de apoyo a la acción educativa.

Entre la formación prevista para el curso 2013/2014 la Consejería de Educación Cultura y Deporte tiene previsto abordar, entre otros, los siguientes programas: Actualización científica, Estrategias metodológicas, Consolidación de las competencias básicas, Contratos programa, Competencia comunicativa en castellano, etc. Estos programas se concretan en el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado.

3.3. Variables de centro

Gráfico 36: Variables de proceso que explican los resultados a nivel de centro



3.3.1. Características de los centros de calidad

Clima de convivencia en el centro

La percepción del clima de convivencia en el centro por parte de los diferentes colectivos de la comunidad escolar tiene relación con los resultados de la Evaluación de diagnóstico. Esta variable hace referencia a la valoración que los diferentes colectivos hacen de las relaciones personales en el centro. Para estimar dicha variable, los distintos cuestionarios de contexto plantean diferentes preguntas, seleccionándose aquellas que aportan datos sobre el tema y que comparten al menos dos de estos cuestionarios.

El índice que estima el clima de convivencia en los centros sitúa el promedio de Asturias por encima de los 2 puntos, lo que se interpreta como que los diferentes miembros de la comunidad educativa tienen una percepción positiva del mismo, tal como refleja el gráfico 37.

El clima de convivencia en el centro se basa en la valoración que los diferentes miembros de la comunidad educativa hacen de las relaciones personales en el centro.

La percepción del clima de convivencia en Asturias es positiva.

Gráfico 37: Valoración del clima de convivencia en los centros asturianos



El valor obtenido es idéntico al de la Evaluación de diagnóstico de 2010 (la cual se realizó también en 4.º de Educación Primaria), lo que demuestra la estabilidad del índice.

Por otra parte, se observa una conexión alta entre las valoraciones que los diferentes sectores hacen de las relaciones personales. Esto indica que las percepciones sobre la convivencia en el centro de los mismos son similares o bastante coincidentes.

El análisis descriptivo de las respuestas a los diferentes cuestionarios de contexto indica que:

La percepción positiva del clima de convivencia en el centro entre los distintos sectores de la comunidad educativa es muy similar.

1. El 86% del alumnado, el 98% del profesorado y las direcciones, y el 92% de las familias están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que en los centros educativos asturianos se percibe buen ambiente de trabajo.

2. El 80% del alumnado, el 96% del profesorado y el 99% de las direcciones de los centros consideran que las relaciones entre los estudiantes son buenas o muy buenas.

3. El 89% del alumnado y el 99% del profesorado y las direcciones afirman que las relaciones entre el profesorado y el alumnado son satisfactorias.

4. El 94% del profesorado y el 95% de las familias están de acuerdo o muy de acuerdo en que las relaciones entre ambos colectivos son buenas.

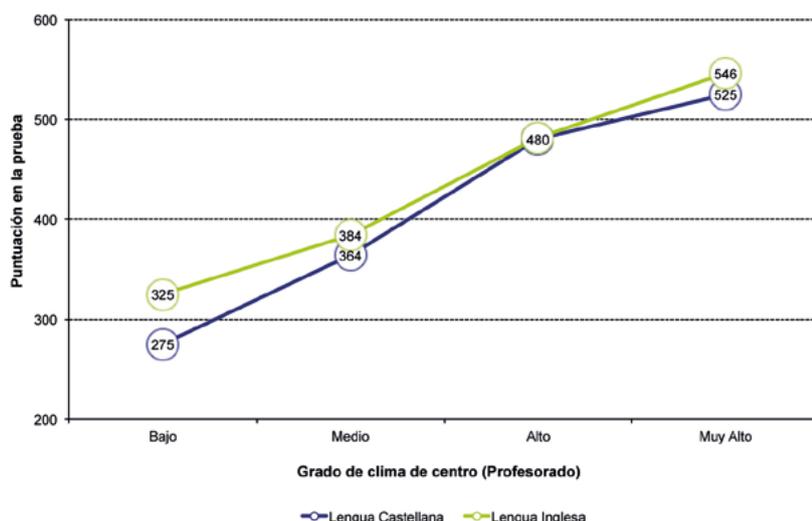
Todo ello permite concluir que los agentes educativos (alumnado, familias, profesorado y dirección) hacen una valoración positiva del clima de convivencia en los centros asturianos.

Por cada grado de diferencia en la convivencia la variación en el resultado de la evaluación de la competencia puede ser de más de 50 puntos.

A continuación se construye el modelo para predecir los resultados en función del clima de convivencia del centro. En el siguiente gráfico se expresa la predicción de la ganancia que se obtiene en los resultados de la competencia lingüística a medida que mejora este indicador. Se recoge dicha predicción, que es muy similar para las dos áreas, en el gráfico 38.

La influencia de este indicador en las variables de resultado es alta, produciéndose aumentos significativos a medida que va mejorando la percepción del clima del centro. La diferencia entre los centros con un grado de clima de convivencia medio y uno alto se sitúan alrededor de 100 puntos en las áreas evaluadas; posteriormente va atenuándose y se predicen ganancias en torno a 50 puntos al pasar de un grado de clima de convivencia alto a uno muy alto.

Gráfico 38: Relación entre el clima de convivencia en el centro con los resultados de la competencia lingüística

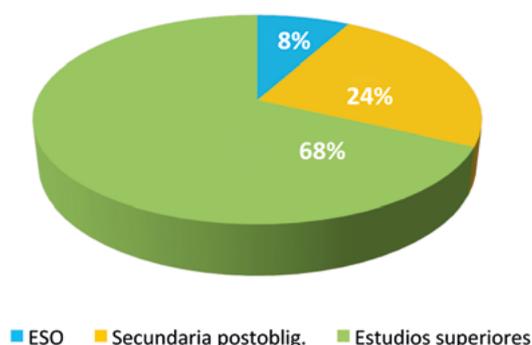


Expectativas familiares

Las altas expectativas académicas de las familias están asociadas a buenos resultados. El cuestionario de las familias incorpora una pregunta sobre este aspecto. Las respuestas a la misma se presentan en el siguiente gráfico e indican que 7 de cada 10 familias esperan que sus hijos e hijas finalicen estudios superiores, otras 2 estudios de secundaria postobligatoria, y en una de las 10 las expectativas no van más allá de la finalización de estudios obligatorios.

7 de cada 10 familias esperan que sus hijos e hijas finalicen estudios superiores.

Gráfico 39: Distribución de las respuestas (porcentaje) sobre las expectativas académicas familiares



Relaciones centro-familia

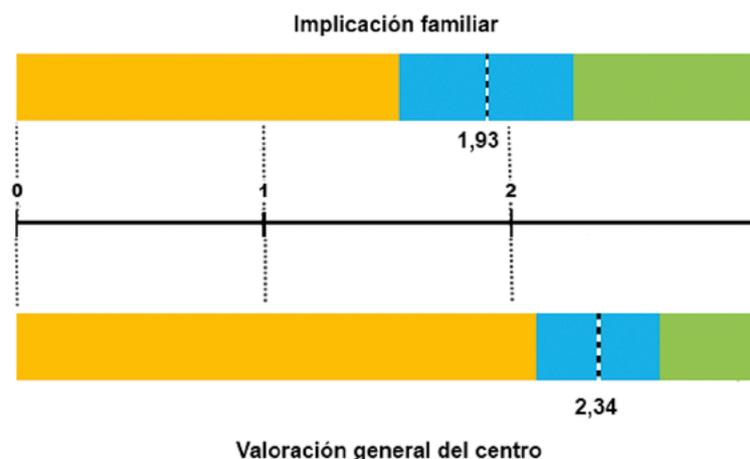
La relación entre las familias y los centros es uno de los mejores predictores de la calidad educativa. Para analizar esta relación la Evaluación de diagnóstico 2012 en Asturias estudia dos indicadores: por un lado, la valo-

Las relaciones centro-familia se miden con la valoración del centro por parte de las familias y con la percepción del profesorado respecto de la implicación familiar.

ración que las familias hacen de los centros y, por otro, la percepción que el profesorado tiene de la implicación de las familias en la vida del centro.

A partir de las respuestas del profesorado y de las familias se han construido dos índices que estiman la implicación familiar y la valoración que las familias hacen de los centros. Los promedios de Asturias para dichos indicadores se presentan a continuación:

Gráfico 40: Valoración de la percepción de la implicación familiar por parte del profesorado asturiano. Valoración de los centros educativos por parte de las familias



Las familias estiman que el funcionamiento de los centros es satisfactorio, mientras que las percepciones del profesorado sobre la implicación de las familias son algo más bajas.

El promedio de la valoración general que las familias hacen de los centros es de 2,34 puntos. Esto significa que ante cuestiones del tipo *el funcionamiento del centro es satisfactorio* las familias afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo. Las valoraciones que el profesorado hace de la implicación familiar son más bajas: se sitúan en torno a 1,93 puntos, lo que significa que ante cuestiones del tipo *la implicación de la familia en las actividades académicas es alta* la valoración del profesorado no alcanza el nivel «de acuerdo».

Al igual que se apunta en otros indicadores, en este caso también hay una gran estabilidad al comparar con los resultados de evaluaciones anteriores en 4.º de Primaria, con escasas o nulas diferencias (1,95 en lo que respecta a implicación familiar y 2,29 en las valoraciones generales de los centros en el año 2010).

En términos generales las familias hacen valoraciones altamente satisfactorias del centro:

1. Entorno al 93% está de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones del tipo *el nivel de exigencia del centro es adecuado* y *el alumnado sale bien formado del centro*. Este dato es ligeramente superior al obtenido en la evaluación del 2010, donde rondaba el 90%.

2. En similares proporciones a lo anterior, las familias están satisfechas con la labor que realiza el profesorado y con el funcionamiento general del centro. Con respecto a la anterior Evaluación de diagnóstico llevada a cabo en Primaria ha aumentado el porcentaje, ya que entonces se situaba en torno al 91%.

3. Por último, mayoritariamente (93%) las familias afirman que recomendarían a otras familias el centro donde cursan estudios sus hijos e hijas. En este caso, el dato es muy estable, ya que en el año 2010 eran un 92% las familias que recomendarían el centro.

Por su parte, la valoración que el profesorado hace de la implicación familiar con carácter general es buena, si bien no tan alta como la que hacen las propias familias:

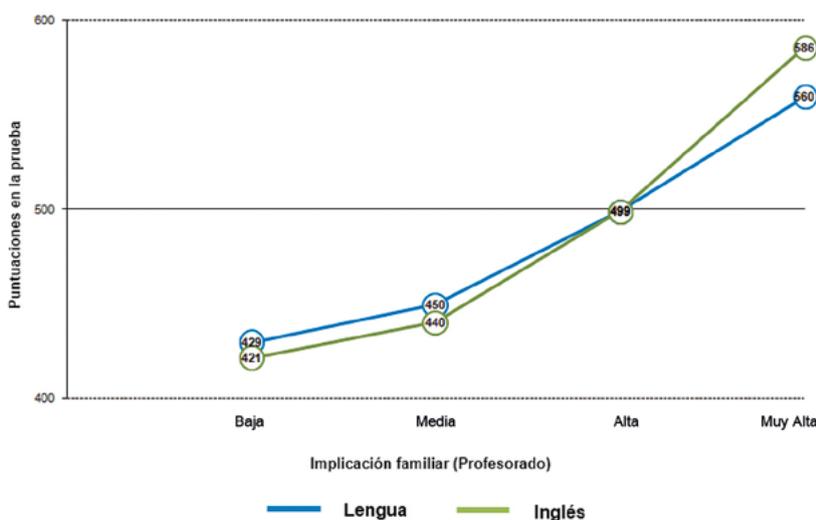
1. En torno al 85% del profesorado está de acuerdo o muy de acuerdo con que las familias colaboran y prestan apoyo a los aspectos más cercanos del proceso de enseñanza-aprendizaje: seguimiento de los deberes, visitas regulares al centro, etc. Este dato es ligeramente inferior al obtenido en el año 2010, que se situaba en torno al 89%.

2. Por otro lado, cuando se trata de una implicación de carácter más general las valoraciones docentes disminuyen. Tres de cada cuatro profesores y profesoras están de acuerdo o muy de acuerdo con afirmaciones del tipo *la familia se implica en las actividades del centro, o muestra interés por el funcionamiento del mismo*. Al igual que en el caso anterior, este dato es cercano, aunque menor, que el de la evaluación de 2010, en la que se situaba en torno al 80%.

Tal y como se ha podido ver en el apartado descriptivo, se analiza la influencia de estas relaciones desde dos puntos de vista; si se estudia la predicción de puntuaciones en función de la implicación de las familias según los profesores y profesoras asturianos (gráfico 42), se observa que los resultados en ambas competencias siguen un patrón similar; cuando las familias pasan de tener una implicación baja a una alta se predice una ganancia de unos 50 puntos, que pasarían a ser entre 110 y 140 puntos (según qué competencia) si la implicación es muy alta.

Según la implicación de las familias, la variación en la puntuación de la competencia puede oscilar entre 50 y más de 100 puntos.

Gráfico 41: Modelo de predicción de puntuaciones en las áreas de competencias en función de la implicación familiar percibida por el profesorado



A mayor implicación familiar mayor grado de motivación.

Se compara la importancia relativa de cada variable dentro del nivel de centro.

Se elaboran dos modelos de centro para ser comparados entre sí: el centro promedio, que representa a la media asturiana, y el centro deseable, que representa al que se ha de tender como centro de calidad.

Al tomarse las variables conjuntamente, es el clima de centro la que demuestra tener más influencia en las puntuaciones.

En lo que respecta a la motivación, el modelo predice un crecimiento continuado a medida que aumenta la implicación de las familias, superando el nivel mínimo deseable cuando el indicador está en los valores altos.

3.3.2. El valor de las variables de centro en el resultado educativo

Como colofón a este capítulo de resultados se muestra un modelo en el que se representa la influencia de cada uno de los índices al introducirlos de forma conjunta, comparando la importancia relativa de cada uno de ellos. Para construirlo se ha calculado el margen de mejora que tendrían los centros para cada uno de los indicadores partiendo de una situación media; posteriormente se fijan una serie de variables de entrada no modificables y se comprueba la ganancia de cada índice para cada variable de resultado ajustándola con la posible mejora hasta el modelo de centro deseable.

Se comparan, por tanto, dos modelos que presentan las siguientes características:

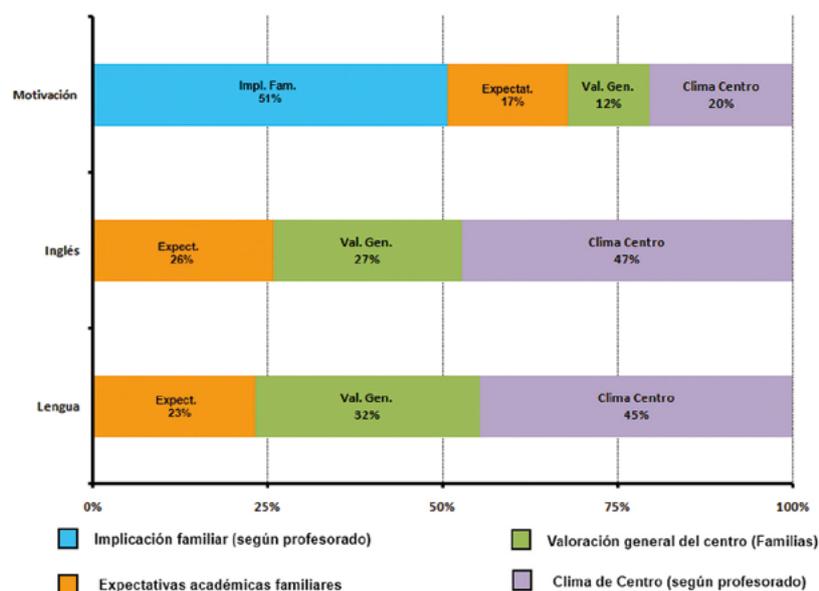
– *Centro promedio*: se trata de un centro donde el grado de implicación de las familias percibida por el profesorado es alto, el grado de clima de convivencia en el centro está entre alto y muy alto, el grado de valoración entre alto y muy alto por parte de las familias, y el 68% de las mismas esperan que sus hijos e hijas finalicen estudios superiores.

– *Centro deseable*: se trata de un centro donde las familias se implican totalmente en las actividades, el grado del clima de convivencia es muy alto, está altamente valorado por las familias y casi la totalidad de las mismas espera que sus hijos e hijas terminen estudios superiores.

El gráfico 42 muestra la ganancia del centro deseable sobre el centro promedio, la cual ronda los 60 puntos en cada una de las competencias. Este modelo de análisis global y la mayor parte del avance en puntuación se deben al clima de convivencia, mientras que el resto se reparte de forma similar entre los indicadores construidos con las respuestas de las familias, expectativas académicas y valoración general.

En lo que respecta a la motivación, los índices anteriores pierden fuerza, aumentando espectacularmente la influencia de la implicación de las familias en la vida del centro (más de la mitad de la ganancia de nivel de motivación). Los otros tres indicadores se reparten de forma equitativa el resto de la ganancia.

Gráfico 42: Estimación de la influencia de diferentes indicadores en las ganancias en puntuaciones y nivel de motivación de un centro deseable frente a un centro promedio



Al tomarse las variables conjuntamente, es la implicación familiar la que demuestra tener más influencia en el grado de motivación del alumnado.

3.3.3. Implicaciones y orientaciones para la mejora

El centro educativo es un espacio de formación y desarrollo personal que pone el foco de atención en el alumno o la alumna. Será el profesorado el encargado de organizar y gestionar la respuesta educativa, teniendo en cuenta la realidad del centro y el contexto en el que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del Proyecto educativo y de la concreción del mismo en diferentes planes y programas de actuación que tendrán su aplicación en el aula.

El centro escolar es un espacio de formación y desarrollo personal que pone el foco de atención en el alumno o la alumna.

Desde los órganos de coordinación docente se marcan las líneas básicas de actuación que permiten el trabajo conjunto de los miembros de la comunidad escolar en base a la reflexión, que posibilita tomar decisiones a partir de las necesidades detectadas en el contexto educativo y difundir las actuaciones de mejora.

Participan en este proceso los diferentes miembros de la comunidad educativa, cada uno desde su ámbito de actuación y desde sus responsabilidades en el centro:

Participan en el proceso educativo el equipo directivo, el profesorado y las familias.

– El *equipo directivo*, por su posición y visión de la realidad del centro, debe asumir el liderazgo pedagógico de las diferentes actuaciones que se lleven a cabo para mejorar el clima del centro, así como las relaciones y la participación de las familias en la vida del mismo.

– El *profesorado* asumirá sus responsabilidades desde las diferentes estructuras del centro en las que participe (tutoría, equipos de ciclo, unidades de orientación o EOEP, comisión de coordinación pedagógica, claustro, etc.). Se incluye en estas responsabilidades la integración de las diferentes actuaciones acordadas en sus respectivas programaciones.

– Las *familias*, como corresponsables de la formación de sus hijos e hijas, participarán tanto de forma individual como desde el colectivo de madres y padres en las actividades que organiza el centro educativo.

Desde el PEC se articularán planes de actuación, concretados en la Programación general anual.

Desde el Proyecto educativo del centro (PEC) se articularán planes de actuación que posteriormente se concretarán en programas de trabajo a través de la Programación general anual (PGA), que contemplará acciones compartidas y contextualizadas para la mejora del clima de centro y de las relaciones con las familias. Se señalarán igualmente los tiempos y espacios de participación y trabajo, así como el conocimiento y la utilidad de tales programas.

Entre los programas institucionales figuran los siguientes:

• **Plan integral de convivencia.** Recoge las medidas que articula el centro escolar para el fortalecimiento de la convivencia en el mismo, de forma que se mejoren las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y se fomente la prevención y resolución pacífica de conflictos. Este plan contemplará acciones que:

a. Fomenten la existencia de actividades, espacios y tiempos para mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

b. Prioricen la formación del profesorado y de las familias para abordar la educación para la convivencia.

• **Programa de acción tutorial.** Es el elemento integrador de la acción educativa, en el que se contemplan las actuaciones dirigidas a:

a. Favorecer el trabajo coordinado del equipo docente de cada grupo de estudiantes con el fin de hacer más eficaz la tarea educativa y adaptarla a las características y necesidades del alumnado.

b. Facilitar la integración de cada alumno y alumna en el grupo clase y en el centro, promoviendo tanto la actuación responsable en la marcha del grupo como la participación activa en las actividades del colegio.

c. Potenciar el seguimiento del proceso de desarrollo individual de cada estudiante y la atención a las necesidades educativas derivadas del mismo.

d. Orientar y apoyar la relación con las familias para potenciar y favorecer el proceso de crecimiento de cada escolar.

• **Espacios de participación de las familias.** Se contemplan dentro de los programas de apoyo a la acción educativa y pretenden fomentar la participación de las familias en el ámbito educativo y crear espacios de información, formación y reflexión en los que participen madres y padres para tratar aspectos relacionados con la educación de sus hijas e hijos, al tiempo que pretenden aportar claves y herramientas para mejorar las pautas educativas en las familias.

En este contexto, y teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, los centros educativos abordarán la elaboración de los planes de mejora teniendo en cuenta los datos recogidos a lo largo del proceso.

EL Plan integral de convivencia busca el fortalecimiento de la convivencia, la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la prevención y resolución pacífica de conflictos.

El Programa de acción tutorial se centra en la coordinación del equipo docente, la integración del alumnado, el seguimiento individual de cada estudiante y busca apoyar la relación con las familias.

Los Espacios de participación de las familias pretenden fomentar la participación de éstas, crear espacios de información, formación y reflexión para tratar aspectos relacionados con la educación de sus hijas e hijos.

CAPÍTULO 4
ORIENTACIONES GENERALES
PARA QUE LOS CENTROS
ESTABLEZCAN LOS PLANES
DE MEJORA

La Evaluación de diagnóstico proporciona a los centros información de los resultados obtenidos referida a:

- Grado de adquisición de la competencia en cada una de las destrezas evaluadas.
- Variables del contexto que explican una parte significativa de los resultados.

Los centros educativos elaboran planes de mejora de los resultados teniendo en cuenta los datos obtenidos de la Evaluación de diagnóstico.

Serán los centros educativos los que, a partir de la información que se les proporciona, elaboren planes de actuación que contribuyan a la mejora de los resultados, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra el centro y la realidad en la que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto en lo que se refiere al profesorado como al alumnado, principales actores del aprendizaje.

Esto ha de ser así porque cada centro es un sistema dinámico, donde se establece una compleja red de relaciones fruto de la intervención de los diferentes miembros de la comunidad educativa y de la aplicación de los principios que rigen la organización y funcionamiento de la institución escolar.

El Proyecto educativo es el referente para concretar planes de mejora integrados.

Las líneas prioritarias de actuación recogidas en el Proyecto educativo (PEC) serán el referente que permitirá concretar los planes de mejora en la Programación general anual (PGA) a través de **actuaciones integradas** que persiguen una meta común conocida y compartida por todos los miembros de la comunidad educativa: el **logro del éxito escolar de todo el alumnado**.

4.1. Cuestiones a tener en cuenta antes de abordar el plan de mejora

Antes de abordar el plan de mejora es necesaria una reflexión conjunta que sirva para enmarcar y justificar las actuaciones que se proponen.

A la hora de abordar un programa de mejora integrado que persiga el éxito escolar de todo el alumnado es necesario plantearse una serie de cuestiones que faciliten la toma de decisiones posterior y que justifiquen las actuaciones que se lleven a cabo.

- ¿Qué significa abordar un plan de mejora integrado?
- ¿Por qué es recomendable que los centros educativos elaboren planes de mejora integrados para mejorar los resultados?
- ¿Qué condiciones son necesarias para elaborar el plan de mejora?
- ¿Qué se persigue a través del plan de mejora?
- ¿Cómo implementar el plan de mejora integrado a través de diferentes programas?

A estas cuestiones se tratará de dar respuesta a continuación.

4.1.1. ¿Qué significa abordar un programa de mejora integrado?

Implica elaborar propuestas de actuación cuyos objetivos se dirigen a **todos los niveles** de la etapa. Los cambios significativos se producirán a medio y largo plazo y cualquier iniciativa tendrá mucho menos impacto si queda reducida a un trabajo aislado de unos pocos docentes, por ejemplo programas preventivos implementados por el equipo docente del Segundo Ciclo de Educación Primaria o programas de mejora en el Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Los centros educativos elaborarán planes de mejora integrados que respondan a las necesidades de todo el alumnado, partiendo de planteamientos holísticos.

Supone abordar el cambio desde **planteamientos holísticos** que incorporan, de forma interrelacionada, diferentes actuaciones que persiguen una única meta y van dirigidas a todo el alumnado del centro. Escudero y Martínez (2012)⁸, tras analizar diferentes programas específicos pensados para abordar los malos resultados del alumnado, concluyen que «*la proliferación de programas específicos no es la estrategia más efectiva*» para la finalidad que se persigue con ellos y señalan dos posibles razones que explican este hecho:

– En primer lugar, se trata de propuestas parciales que se llevan a cabo de forma paralela o al margen de otras actuaciones del centro que persiguen las mismas metas.

– En segundo lugar, van dirigidas a grupos de estudiantes en riesgo de no alcanzar los objetivos educativos y no forman parte de programas del centro dirigidos a todo el alumnado.

Todo ello permite concluir que han de ser los centros educativos, entendidos como organizaciones dinámicas, los que deben tomar las decisiones acerca del mejor camino para lograr el éxito escolar de su alumnado a través de **planes de mejora integrados** en las estructuras de la escuela.

4.1.2. ¿Por qué es recomendable que los centros educativos elaboren planes de mejora integrados para mejorar los resultados?

Son varias las razones que justifican esta necesidad. Se indican a continuación algunas de las más relevantes:

1. Permiten **sistematizar** las decisiones que se adoptan en el centro y crear las condiciones óptimas para la mejora de los resultados a partir de los datos que aportan, entre otros, los informes de la Evaluación de diagnóstico.

2. Sirven para **planificar** posibles acciones encaminadas a la mejora de los resultados escolares dentro del contexto del centro, con la participación, la implicación y la colaboración de todos los miembros

Los planes de mejora permiten sistematizar las actuaciones de forma coherente y facilitan la implicación de los miembros de la comunidad educativa en una meta común: el éxito escolar de todo el alumnado

⁸ ESCUDERO MUÑOZ, J. y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2012): «Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?». En *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2012, pp 174-193.

de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, con el liderazgo pedagógico del equipo directivo.

3. Aportan **coherencia** a las intervenciones que se llevan a cabo en el seno de la organización escolar: orientan a las personas responsables de guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje, reduciendo la improvisación y los márgenes de incertidumbre.

4. Facilitan la **coordinación** entre los diferentes agentes y equipos responsables del desarrollo integral del alumnado, garantizando la continuidad de las actuaciones y permiten la planificación y la evaluación.

5. Refuerzan la identificación de los miembros de la comunidad educativa en un proyecto del centro, facilitando la **implicación de todas las personas en una meta común**: la mejora de los resultados.

4.1.3. ¿Qué condiciones son necesarias para abordar el plan de mejora?

Para abordar un plan de mejora es necesario el compromiso de las personas implicadas, que tengan como referente el currículo y que lo hagan mediante procesos de reflexión compartidos.

Abordar un plan de estas características conlleva un cambio organizado planificado y sistemático, que lleva asociados tres requisitos:

1. **Compromiso de colaboración personal** entre las personas responsables de su implementación que, según Santos Guerra (2010: 179)⁹, se asienta en cuatro pilares: flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y reflexividad sobre la acción.

2. **Tener el currículo como referente** a la hora de abordar los planes de mejora integrados a partir de la relación entre sus elementos, puesto que, tal como señala Stenhouse (1984)¹⁰, permite a los docentes contrastar sus ideas sobre la metodología con las que refleja el currículo a través de sus diferentes elementos.

3. **Reflexión compartida sobre procesos de aprendizaje-enseñanza** para analizar y comprender: las condiciones en las que tiene lugar el proceso educativo, las estrategias de cambio que se abordan y las dificultades u obstáculos que se presentan en el camino. Téngase en cuenta que las tareas de reflexión multiplican su eficacia si son compartidas y generan espacios de discusión y debate, puesto que se convierten en un modo consciente de tomar decisiones y, como consecuencia de ello, en una forma de responsabilizarse de las acciones que derivan de ellas.

4.1.4. ¿Qué se persigue a través del plan de mejora?

Cuatro son los objetivos que se persiguen con la implementación de los planes y/o programas integrados de mejora:

1. Promover **modelos de gestión y organización** de la respuesta educativa que se quiere proporcionar al alumnado, ajustados a la realidad y a las necesidades de cada centro escolar.

Los planes de mejora sirven para promover modelos de gestión y organización participativos y dinámicos, que den respuesta a las necesidades del alumnado desde planteamientos innovadores e inclusivos.

⁹ SANTOS GUERRA, M. A. (2010): «La formación del profesorado en las instituciones que aprenden». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 168, pp. 175-200.

¹⁰ STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

2. Fomentar la **coordinación** y el **trabajo en equipo** de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

3. Incluir proyectos realistas de **participación** de los miembros de la comunidad educativa, cada uno desde su responsabilidad.

4. Impulsar la puesta en marcha de **cambios** organizativos y metodológicos que permitan el seguimiento del alumnado en diferentes niveles (individual, aula, centro), con vistas a desarrollar las competencias básicas.

La capacidad de los centros docentes para mejorar los resultados académicos del alumnado se manifiesta en tres ámbitos, que han de estar contemplados en los programas de mejora:

1. La **innovación metodológica** para trabajar las competencias básicas y el desarrollo integral de todo el alumnado del centro.

2. La **participación** de todos los miembros de la comunidad educativa.

3. La organización del centro para la **atención inclusiva** a la totalidad del alumnado.

4.1.5. ¿Cómo implementar el plan de mejora en el centro educativo?

A través de un proceso sistemático que se articule en los siguientes pasos y permita estructurar programas de actuación:

1. Analizar los datos aportados por los informes de la Evaluación de diagnóstico.

2. Revisar los diferentes programas educativos que se desarrollan en el centro.

3. Revisar el marco curricular que relaciona los criterios de evaluación, los objetivos y contenidos y las competencias básicas.

4. Establecer las prioridades de actuación.

5. Elaborar el plan de mejora.

La implementación de un plan de mejora requiere un proceso sistemático, que sirva para integrar las diferentes actuaciones de acuerdo con las necesidades del alumnado del centro.

4.2. Procedimiento para la elaboración de los planes de mejora

4.2.1. Analizar los datos aportados por los informes de la Evaluación de diagnóstico

Como punto de partida se propone un estudio detallado de los informes de la Evaluación de diagnóstico: el informe de resultados del centro y el informe de los niveles de rendimiento, dado que conocer los contenidos

El procedimiento a seguir para elaborar un plan de mejora parte de una evaluación de necesidades.

y el significado de cada uno de ellos conducirá a un análisis riguroso que propicie las actuaciones posteriores de mejora.

El estudio de los citados informes permitirá evidenciar las principales fortalezas y debilidades de la respuesta educativa del centro, que serán uno de los puntos de partida para establecer las líneas de mejora. Atención especial merece en este primer paso el estudio de las debilidades para establecer los posibles factores que contribuyen a explicarlas y preparar el camino para definir las líneas de actuación del plan de mejora.

Contribuirá al desarrollo de este proceso elaborar una matriz DAFO, que recoja las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, tal y como refleja la tabla 9.

Tabla 9: Esquema de una matriz DAFO

D ebilidades	A menazas
Puntos débiles. Recursos, habilidades y actitudes que posee el centro y dificultan el logro de buenos resultados.	Limitaciones. Aspectos negativos externos al centro que pueden dificultar o impedir el desarrollo del plan. Puede ser necesario diseñar una estrategia adecuada para poder sortear las dificultades.
F ortalezas	O portunidades
Puntos fuertes. Aspectos positivos del centro que lo diferencian y lo hacen singular.	Posibilidades. Aspectos positivos externos que se generan en el entorno del centro y que pueden ser aprovechados.

4.2.2. Revisar los diferentes programas educativos que se desarrollan en el centro

Conocer los diferentes programas educativos que se desarrollan en el centro para mejorar los resultados es condición necesaria para integrar las nuevas propuestas.

Los informes de la Evaluación de diagnóstico ponen de manifiesto los resultados alcanzados por el alumnado en la prueba de competencias así como los factores del centro que contribuyen a explicar tales resultados. Ceñirse a estos resultados como la única fuente para elaborar el plan de mejora implica una visión muy parcial de la realidad del centro; de ahí la necesidad de considerar todos aquellos programas educativos que se desarrollan y podrían contribuir a mejorar los resultados académicos del alumnado y que están recogidos en la PGA, y también es deseable manejar otros informes de evaluación o supervisión si los hubiese.

El plan de mejora debe considerar la revisión de estos programas para evidenciar de manera objetiva en qué medida favorecen la mejora.

Ayudará en este proceso la elaboración de un listado de los programas en los que participa el centro y el análisis de sus memorias, de acuerdo con criterios objetivos, por parte de la comisión de coordinación pedagógica (CCP). Este análisis permitirá valorar el impacto que estos programas tienen en el centro y su contribución al desarrollo de las líneas de mejora anteriormente priorizadas. Sirva a modo de ejemplo la tabla 10.

Tabla 10: Matriz para la revisión de los programas del centro

Programa	Indicadores para la evaluación	Impacto y resultados (aportaciones)	Prioridad de actuación para la mejora
CONCLUSIONES			

4.2.3. Revisar el marco curricular que relaciona los criterios de evaluación, los objetivos y contenidos y las competencias básicas

Una propuesta de trabajo que permita ensamblar los elementos prescriptivos del currículo es un instrumento eficaz para facilitar la adquisición de las competencias básicas y puede suponer un aumento del éxito escolar, merced al aprovechamiento efectivo del tiempo dedicado a la realización de las propuestas didácticas.

El currículo de la etapa, concretado a través de las programaciones, será el referente para revisar las actuaciones que se están llevando a cabo con el alumnado.

Los criterios de evaluación indican el tipo y el grado de aprendizaje que ha de alcanzar el alumnado, por lo tanto son los elementos que muestran el grado de adquisición de la competencia. De ahí la importancia de revisar en este sentido las programaciones didácticas para identificar aquellos criterios que contribuyen en mayor medida al desarrollo de la competencia. Se presenta a continuación un ejemplo de matriz que puede ayudar en la revisión de la programación docente.

Tabla 11: Matriz para la revisión de la programación didáctica

Nivel ciclo	Área	Competencias básicas	Criterios de evaluación	Bloque de contenidos	Objetivos de área	Objetivos de etapa	Prioridad de actuación para la mejora
CONCLUSIONES							

4.2.4. Establecer las prioridades de actuación

Esta fase requiere establecer un orden en las posibles actuaciones, teniendo en cuenta los aspectos susceptibles de mejora analizados en las fases anteriores. Esto conlleva una reflexión compartida por parte de los miembros de la comunidad escolar y que implica a los órganos de coordinación docente y de gobierno del centro.

La priorización de las actuaciones a seguir tendrá en cuenta las condiciones del contexto y los resultados de la Evaluación de diagnóstico y de otras evaluaciones o supervisiones, así como las conclusiones obtenidas a partir de la revisión de la programación docente y del resto de los programas que se están desarrollando en el centro.

Favorecerá este proceso el agrupar las propuestas de mejora, en función de los criterios que previamente se establezcan en el centro educativo, y finalmente fijar las líneas de actuación que han de priorizarse a la hora de elaborar los planes de mejora. A modo de ejemplo, se presenta en la tabla 12 una matriz que podría ayudar en esta fase al desarrollo de la tarea.

Tabla 12: Matriz para establecer las prioridades de actuación

ÓRGANO QUE REALIZA LA PROPUESTA	Prioridades. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Prioridades. PROPUESTA DEFINITIVA
EQUIPOS DE CICLO	1. 2. (...)	1. 2. (...)
CCP	1. 2. (...)	
CLAUSTRO	1. 2. (...)	
CONSEJO ESCOLAR	1. 2. (...)	

Una vez conocidas todas las actuaciones que se llevan a cabo para mejorar los resultados es necesario establecer prioridades que orienten las actuaciones posteriores.

4.2.5. Elaborar el plan de mejora

Tras el proceso de análisis y valoración abordado en las fases anteriores, la elaboración del plan de mejora permitirá a los centros educativos organizar y sistematizar las actuaciones que conducirán a una mejora de los resultados educativos.

En su elaboración no ha de perderse de vista que el programa de mejora debe estar plenamente integrado en la vida del centro y que, en consecuencia, ha de ser **realista, concreto y sencillo** en su planteamiento, organizando de forma clara y coherente las diferentes actuaciones. Igualmente, ha de fijar responsabilidades no sólo individuales sino también colectivas y permitir un seguimiento que verifique los logros.

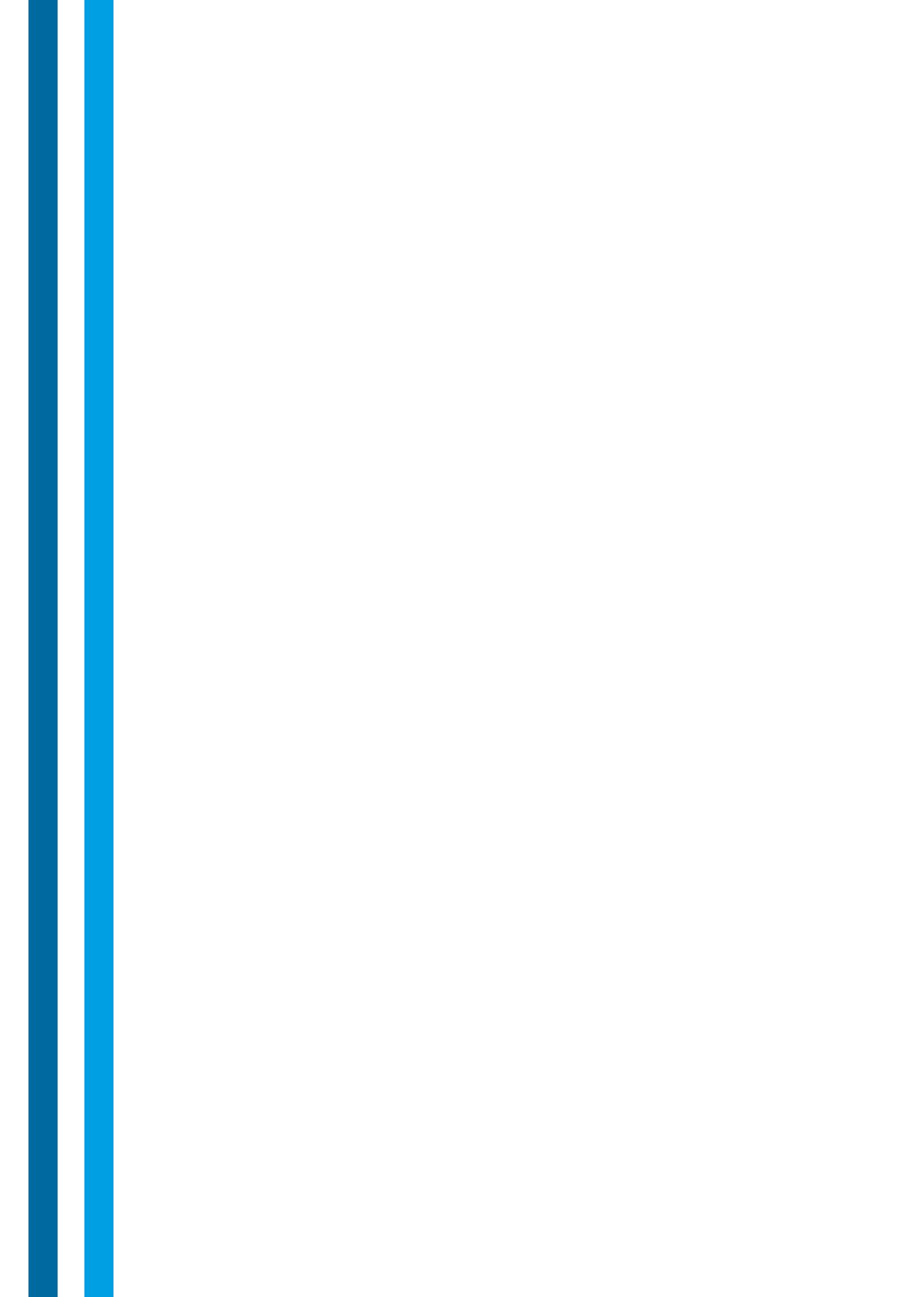
Por todo ello, debe dar respuesta al menos a siete cuestiones básicas, que determinan su contenido, tal como refleja la tabla 13:

El plan de mejora resultante ha de estar integrado en la planificación ordinaria del centro y ha de ser concreto, conciso y claro.

Tabla 13: Elementos del programa de mejora

¿Por qué?	Justificación y contextualización.
¿Para qué?	Finalidad y objetivos.
¿Qué?	Áreas de mejora.
¿Cómo?	Acciones y tareas a realizar.
¿Quiénes?	Personas implicadas y responsabilidades.
¿Cuándo?	Cronograma de actuaciones.
¿Con qué efectos?	Seguimiento y evaluación de los resultados e impacto previstos.

A modo de **conclusión** podemos señalar que elaborar propuestas de mejora que integren programas y actuaciones destinados a promover modelos de organización que favorezcan el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa y estrategias de gestión de recursos orientadas a la inclusión de todo el alumnado y a la mejora del éxito escolar es la meta que debe perseguir el plan de mejora.



ANEXO METODOLÓGICO

En el Capítulo 3 se mostraron una serie de gráficos sintéticos al describir las variables asociadas a resultados. El objetivo de este anexo es mostrar cómo se han construido dichas gráficas e interpretar su contenido y sus características.

Gráfico sintético y análisis de frecuencia

En razón de las preguntas que constituyen la construcción de la variable o índice, se elabora una escala de 0 a 3. La gradación se plantea según los términos de las posibles respuestas; en las cuestiones planteadas sobre frecuencias, la escala va de 0 (*nunca o casi nunca*) a 3 (*casi siempre o siempre*); en las cuestiones de coincidencia, la escala parte de 0 (*muy en desacuerdo*) y llega hasta 3 (*muy de acuerdo*); para los índices construidos como el ISEC, la escala oscila entre los valores máximos y mínimos posibles en cada caso.

Así mismo, se presenta el promedio de Asturias para dicha variable y su intervalo de confianza destacado en azul. Como indica el gráfico 45, dicho tramo azul englobaría dos tercios de las respuestas en torno a la media y está precedido por un tramo naranja (sexto inferior) y sucedido por otro verde (sexto superior):

Gráfico 43: Interpretación de los gráficos sintéticos

