

EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO 2013

EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

# Orientaciones para interpretar el informe de resultados de la ED13

## INTRODUCCIÓN

En estos últimos cinco cursos en los que, a través de cuatro aplicaciones, se ha desarrollado la Evaluación de diagnóstico, más de 150.000 alumnos y alumnas han pasado por este proceso de evaluación y se han obtenido resultados de cerca de 7.500 grupos de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO.

La totalidad de los centros que cubren la enseñanza básica en Euskadi han recibido información de sus resultados y de la evolución de los mismos desde 2009 a 2013, por lo que el sistema educativo vasco dispone de una amplia y precisa fotografía de situación. Como resultado de todo este proceso, todos los equipos docentes han acordado planes de mejora y han impulsado una enorme cantidad de medidas y proyectos ligados al análisis específico sobre su propia situación.

Ha sido, sin duda, un proceso complejo, que entre todos los agentes educativos hemos ido construyendo y que no hubiese sido posible sin la colaboración e implicación de los centros escolares, tanto de sus equipos directivos como de los equipos docentes, y de la comunidad educativa en general.

La Evaluación de diagnóstico se ha convertido, con sus virtudes y sus necesarias mejoras, en un proceso propio del sistema educativo vasco. Un



proceso que responde a un modelo de evaluación distinto al desarrollado en otras comunidades autónomas: estandarizado y con aplicación externa para garantizar la comparabilidad y confidencialidad de las pruebas y de los resultados.

Como en ocasiones anteriores, todos los centros escolares podrán acceder a sus informes de centro e individuales para las familias a través de [www.ediagnostikoak.net](http://www.ediagnostikoak.net).

Además, los informes ejecutivos y de análisis de variables se pueden encontrar en la página web del ISEI-IVEI ([www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net)).

### ***Investigación sobre características y buenas prácticas de los centros escolares con alto valor añadido***

En los últimos tres cursos, un equipo de investigación formado por personal de ISEI-IVEI y de la EHU-UPV ha desarrollado, a partir de los resultados de la Evaluación de diagnóstico, una investigación con el objetivo de identificar las características clave de los centros que han sido capaces de obtener unos resultados por encima de los que serían esperables en función de las características socioeconómicas y culturales de su alumnado. Tal y como señala la Resolución de la Viceconsejera de Educación sobre la organización del curso 2013-14, estas conclusiones, junto con los resultados de la ED13, servirán de base para la revisión de los planes de mejora de los centros.

### ***¿Cómo está estructurado este documento?***

Este documento informativo mantiene el esquema de *preguntas-respuestas* empleado en cursos anteriores, y pretende, por un lado, aclarar algunos aspectos básicos de los Informes de resultados y, por otro, precisar y explicar las novedades que se han introducido en la ED13.

Algunas de las preguntas-respuestas se mantienen de documentos informativos anteriores, porque son esenciales y claves para entender los resultados de la Evaluación de diagnóstico. Otras muchas preguntas-respuestas, sin embargo, son nuevas o se han transformado de forma significativa.

En este documento se ofrece una información básica que podrá ser complementada por la Inspección y los Berritzegune.

### 1. ¿Qué novedades principales ha tenido la Evaluación de diagnóstico de 2013?

En esta cuarta edición se ha producido un notable aumento en la participación del alumnado en la ED13, con respecto a la ED11:

4º Educación Primaria	2º ESO
20.622 alum. (+6,9%)	19.201 alum. (+4,9%)

En cuanto a los cambios se refiere, destacamos los siguientes:

En primer lugar, casi toda la **aplicación** se ha desarrollado **en soporte informático**, a través del



equipamiento de Eskola 2.0.

Segundo, se ha iniciado un proceso de **evaluación interna en los centros**, con carácter voluntario. Se ha centrado en la *Expresión escrita* y en la *Expresión oral* en euskara y en castellano.

Tercero, a las competencias fijas de ediciones anteriores hemos sumado en la ED13 dos competencias variables ya evaluadas, **Cultura científica, tecnológica y de la salud** (evaluada en la ED09. Véanse las preguntas 15 y 17) y **Competencia social y ciudadana** (ED10. Véanse las preguntas 16 y 17). Esto permite a los centros hacer comparaciones longitudinales.

Cuarto, es la primera vez que se puede observar la **evolución** de una parte del alumnado en el conjunto del sistema educativo vasco: quienes participaron en la **ED09** en 4º de Educación Primaria, han estado en 2º de ESO en esta edición **ED13**.

Finalmente, también se aplicaron pruebas para evaluar la *Competencia para aprender a aprender* (véase la pregunta 18) y la *Expresión escrita* del alumnado en euskara y en castellano (véase la pregunta 13). El objetivo de estas pruebas era conocer su situación en el conjunto del sistema educativo vasco, pero no es posible ofrecer datos a nivel de centro o individuales, tal como se explica más adelante.

### 2. ¿Qué ha supuesto la aplicación informática de las pruebas?

La sustitución del papel por el ordenador exigía hacer frente a un reto importante. Además del obvio ahorro en papel (unos 4,5 millones de hojas), que ha reducido el impacto ambiental de la ED, la aplicación en soporte informático nos acerca al modelo estándar internacional de evaluación (p. e., PISA), y permite ofrecer mejores condiciones a una parte del alumnado con necesidades educativas especiales y sitúa la ED en línea con el creciente uso de las TIC en los distintos procesos educativos y sociales.

Además, hay que señalar que la *“productividad”* media del alumnado ha mejorado. Es decir, ha aumentado el porcentaje del alumnado que

contesta a todas las preguntas de las pruebas en el tiempo fijado. Esto indicaría que el uso del ordenador no parece haber obstaculizado la participación del todo el alumnado en la ED13.

Éramos conscientes de que el cambio en las condiciones de aplicación podía afectar a la comparabilidad de los resultados. Para mitigar ese riesgo, se optó por trasladar los ítems de las pruebas directamente del papel al ordenador, sin cambios sustanciales. El análisis de los resultados revela que, en general, la evaluación se ha comportado de forma coherente con anteriores ediciones. Posiblemente el cambio de soporte ha influido en los resultados, pero no se puede saber objetivamente en qué medida; por eso, recomendamos **prudencia en la interpretación y comparación de los resultados**, ya que nos hallamos en una fase de transición. No obstante, se da una circunstancia específica en las competencias en *Cultura científica y Social y ciudadana* (véase la explicación en la pregunta 20).

Finalmente, hay que tener en cuenta que a nivel de centro se hayan podido producir distorsiones, según la mayor o menor destreza del alumnado en el uso del ordenador.



### 3. ¿Qué resultados se ofrecen en el Informe de centro?

Toda la información de resultados se presenta organizada en **seis capítulos**:

1. Resultados medios del centro y de los grupos participantes en cada una de las competencias básicas evaluadas, así como en las dimensiones de las competencias.
2. Distribución porcentual del alumnado por niveles de competencia.
3. Datos comparativos según el Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y según el estrato o estratos del centro.
4. Relación entre el resultado obtenido por el centro y el resultado esperado según su nivel socioeconómico y cultural.
5. Evolución de los resultados en cada competencia tomando como referencia la media del centro en 2009, 2010, 2011 y 2013.
6. Distribución de resultados del alumnado en cada uno de los grupos evaluados.

### 4. ¿Son comparables los resultados de las aplicaciones 2009, 2010, 2011 y 2013?

Sí. A pesar de que las pruebas 2009, 2010, 2011 y 2013 están compuestas, en parte, por preguntas distintas, es posible hacer comparaciones, dado que las tres pruebas de cada competencia fija **han sido calculadas en la misma escala métrica**, lo que permite hacer un “puente” entre todas las evaluaciones.

Al mismo tiempo, para evaluar las competencias en *Cultura científica, tecnológica y de la salud y Social y ciudadana* se utilizaron, sobre todo, ítems de anclaje (ítems procedentes de las aplicaciones ED09 y ED10, respectivamente, que se mantienen por su carácter explicativo y buen funcionamiento estadístico). Esto garantiza la comparación con los resultados anteriores.

Este dato longitudinal es de gran interés para los centros docentes, ya que pueden percibir la evolución de sus resultados a medio plazo y apreciar si éstos se mantienen o están influidos por contingencias concretas: cohorte peor o mejor de alumnos y alumnas en un determinado año, procesos de mejora desarrollados u otras circunstancias.

### 5. ¿Qué resultados se tienen en cuenta para hacer las medias de grupo y centro?

En los resultados medios de cada centro y grupo se tienen en cuenta todos los resultados individuales de cada uno de los alumnos y alumnas que han participado en las pruebas, exceptuando los siguientes casos:

- Alumnado con adaptación curricular individualizada significativa, cuya participación no ha sido posible siguiendo el proceso general.
- Aquellos alumnos y alumnas que, en el momento de aplicación de las pruebas, llevaban menos de un año de escolarización en

el sistema educativo vasco y, además, desconocían la lengua de aplicación de las diferentes pruebas.

### 6. ¿Cuál es el número mínimo de alumnos y alumnas para que los resultados de un centro sean válidos?

Diferenciamos **dos situaciones**:

- a. Cuando el número de alumnos y alumnas en **el grupo es de cuatro o menos**, el centro no recibe informe de ese grupo, ya que los resultados no son nada representativos. Sin embargo, sí recibe informe individual para las familias.
- b. Cuando el número de alumnos y alumnas del grupo está **entre cinco y seis**, sí se le da información al centro sobre los resultados de ese grupo, pero se destaca con una nota que los resultados de ese grupo son muy poco fiables e inestables, ya que la influencia que tiene un resultado más alto o más bajo de un determinado alumno o alumna tiene un peso excesivo en la media del grupo. Los datos de estos grupos pequeños no son comparables con otros grupos de ese mismo centro o de otros centros.



### 7. ¿Cuántos niveles de competencia se han establecido?

Como en pasadas ediciones de esta evaluación, los resultados se presentan organizados en **tres niveles de competencia: inicial, medio y avanzado**. Cada uno de estos niveles viene definido por los conocimientos, habilidades y capacidades que requiere un alumno o alumna para resolver las situaciones que se le plantean en cada nivel. Cuando un alumno o alumna está situado en un determinado nivel, se puede afirmar que es competente en las habilidades de dicho nivel y en las de los niveles inferiores. **Cada uno de estos niveles**, que describe lo que sabe hacer cada alumno o alumna, **está vinculado a tramos de puntuación de las pruebas**.

Se han establecido tres niveles de competencia, puesto que el número de ítems que ha compuesto cada una de las pruebas no permite diferenciar un mayor número de niveles.

### 8. ¿Hay un nivel mínimo que indique que una competencia básica ha sido superada?

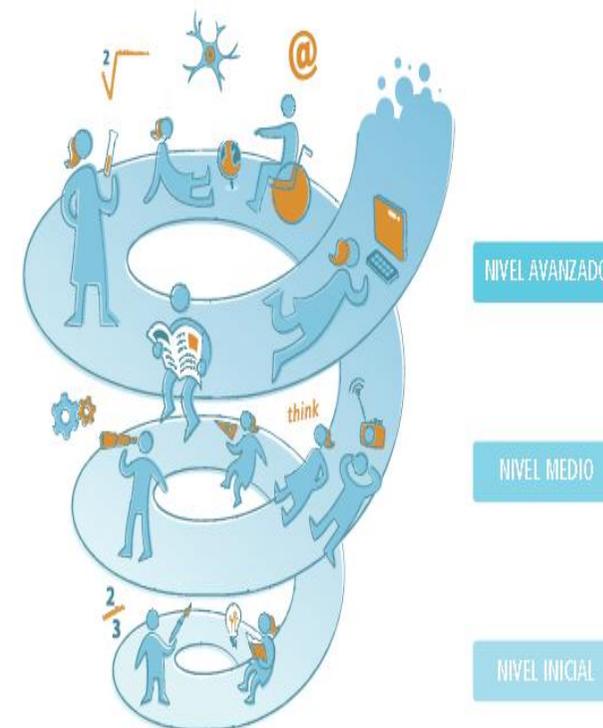
**No**. Es muy importante no confundir la finalidad de esta evaluación y tener muy claros los siguientes criterios:

- **La Evaluación de diagnóstico no es una evaluación final ni sustituye a la evaluación curricular** que realiza el profesorado; por lo

tanto, no pretende dar una referencia de suspensos y aprobados, algo que sólo corresponde a los centros y a su profesorado.

- **El referente a alcanzar debe ser siempre el más ambicioso**. El desarrollo de una competencia, en sentido estricto, no termina nunca, no tiene techo. Los centros deben trabajar para que cada alumno o alumna llegue al máximo nivel de desarrollo de las competencias básicas que sea capaz, y éste debería ser el objetivo de todos los centros.
- **Esta es una evaluación de los aspectos fundamentales de algunas de las competencias básicas**, por lo tanto, no mide todo lo que un centro escolar enseña a su alumnado y todo lo que su alumnado ha aprendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con seguridad, los centros escolares trabajan muchos más contenidos que los que corresponden a una evaluación externa de competencias básicas.
- Los **resultados no son directamente comparables con los resultados que se dan en el centro** (porcentaje de suspensos y aprobados o alumnado que promociona...). Es un error comparar los resultados de esta evaluación con las calificaciones del profesorado, porque, para que un alumno o alumna apruebe un área concreta, el

profesorado tiene en cuenta muchos más aspectos de los que es posible medir en una evaluación de este tipo —externa y aplicada en un momento concreto—.



6

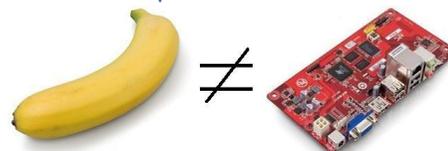
**9. ¿Cómo debe interpretarse el gráfico que representa los resultados medios de centro y de los grupos en una competencia?**

En primer lugar, es necesario explicar qué son los “puntos de corte”. Se trata de la puntuación que separa un nivel de competencia de otro. Como en la Evaluación de diagnóstico diferenciamos tres niveles de competencia, se han establecido dos puntos de corte: el que separa el nivel inicial del nivel medio y el que se distingue entre el medio y el avanzado. Cada ítem o pregunta ha obtenido una puntuación, lo que le sitúa en un nivel de competencia inicial, medio o avanzado.

En segundo lugar, hay que indicar que esos puntos de corte han sido establecidos por grupos de expertos (profesores/as de aula, asesores/as de Berritzegune, inspectores/as y técnicos/as del ISEI-IVEI), que han analizado la dificultad de los ítems, en función de criterios pedagógicos y didácticos. En suma, han identificado cuáles son las destrezas que se asociarían a cada uno de los tres niveles de competencia, por un lado, en 4º de Educación Primaria y, por otro, en 2º de ESO. Los puntos de corte señalan “saltos” significativos entre el desempeño de destrezas y habilidades básicas y las más características del nivel educativo, y entre éstas y las que podrían considerarse más complejas o que exigen un mayor nivel de autonomía.

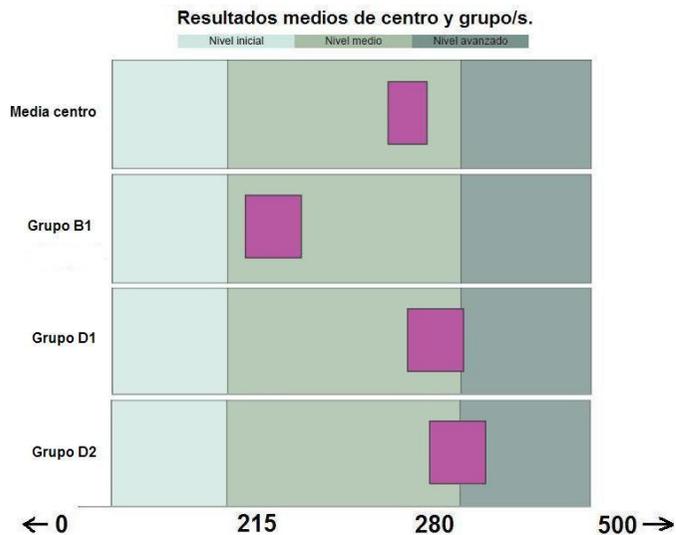
En tercer lugar, debe tenerse en cuenta que cada competencia tiene unos puntos de corte propios.

Esto se debe a varios factores: uno, las competencias tienen su especificidad; dos, las pruebas que miden esas competencias tienen características diferentes; y tres, responden al rendimiento mostrado por el alumnado en pruebas previas. Por estas razones, no se pueden comparar directamente los resultados obtenidos en las diferentes competencias básicas.



Analicemos un ejemplo gráfico:

De entrada, se aprecia que el gráfico no representa el tramo completo de la distribución de las puntuaciones, de 0 a 500, por razones prácticas, para facilitar la interpretación.



Si nos fijamos en la media del centro, observamos que está representada por un rectángulo de color granate, en este caso no muy ancho. Este rectángulo se sitúa en la parte alta del nivel medio. Esta forma de representar el resultado es más fiable que hacerlo mediante un punto. Indica que la media del centro (la del conjunto de los grupos) se encuentra en un tramo comprendido entre los 260 y 270 puntos, con una probabilidad del 95% de que esa media sea el centro del rectángulo, es decir, 265 puntos.

Esta media no quiere decir que todas las alumnas y alumnos se encuentren dentro de ese tramo de puntuación, pues, como puede verse en el gráfico de la pregunta siguiente, un 24% se sitúa en el nivel inicial, otro 22% en el avanzado, y, además, el 54% del alumnado restante, se dispersa a lo largo del nivel medio. Por tanto, no todo el alumnado está concentrado necesariamente en la zona alta del nivel medio. Así, centros o grupos con un resultado medio parecido pueden tener, sin embargo, modelos de dispersión del alumnado muy diferentes.

La anchura mayor o menor del rectángulo que indica la puntuación de un centro o grupo dependerá del número de ítems empleados para medir la competencia, así como del número de alumnos y alumnas que compongan el grupo. Una barra estrecha indica mayor exactitud y fiabilidad en el dato. Esa es la razón por la que los grupos con poco alumnado tienen barras más anchas.

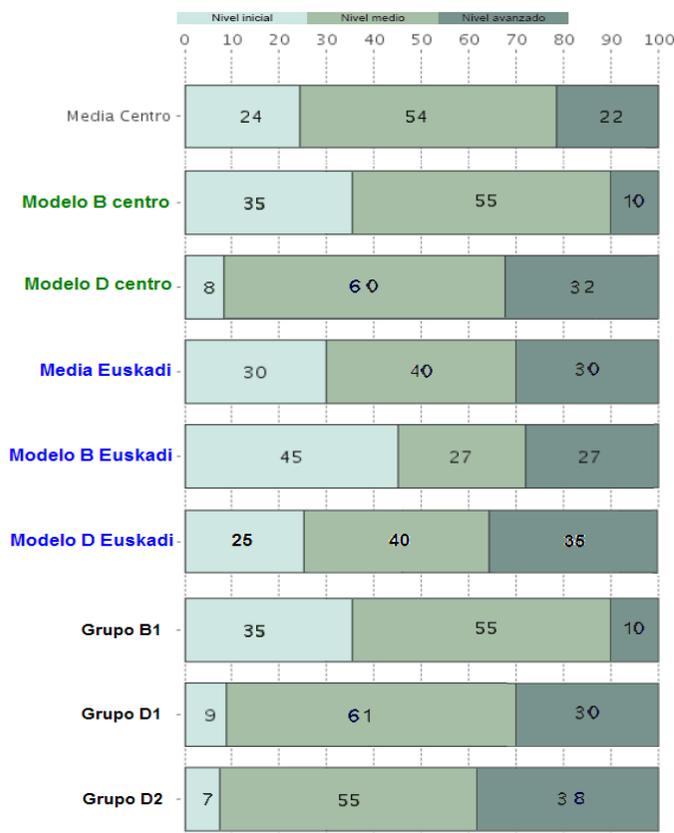
**10. ¿Cómo se interpreta el gráfico de distribución del alumnado por niveles de competencia?**

Este gráfico representa, en una competencia concreta, cuántos alumnos y alumnas hay en cada nivel de competencia (inicial, medio y avanzado). La información es útil para apreciar tanto la propia distribución del alumnado, como el grado de homogeneidad que existe, en el centro y en cada uno de los grupos.

En el ejemplo de la derecha se observa que en el centro hay alumnas o alumnos en los tres niveles de competencia; sin embargo, el reparto no es homogéneo: en el nivel inicial se sitúa un 24%, en tanto que en el avanzado sólo llegan al 22%.

En los gráficos de distribución del alumnado por niveles de rendimiento (capítulo 2 del Informe del centro) en las *Competencias en comunicación lingüística* también se ha incluido el reparto del alumnado según los modelos lingüísticos, con el objetivo de mostrar la diversidad que suele darse en los centros que poseen más de un modelo.

**Distribución del alumnado por niveles de competencia**

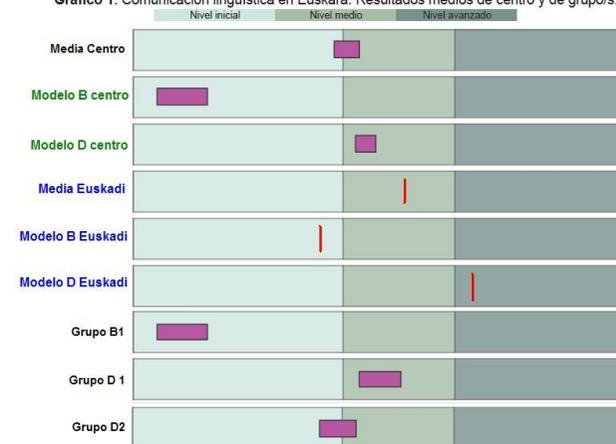


**11. ¿Por qué sólo en Competencia en comunicación lingüística, en castellano y en euskara, se ofrecen los resultados por modelos lingüísticos y se comparan con los de la CAPV?**

En los gráficos del capítulo 1 del Informe de centro se presentan por competencias los datos globales. En el caso de la *Competencia en*

*comunicación lingüística* se ofrecen, además, los resultados en el modelo o modelos lingüísticos que tiene el centro. Se ha comprobado la diversidad que, en mayor o menor medida, se produce en los resultados de los tres modelos lingüísticos. Por esta razón hemos valorado que esa información puede ayudar a los centros a interpretar su propia realidad, en comparación con la media que consigue cada modelo lingüístico en el ámbito de Euskadi.

**Gráfico 1. Comunicación lingüística en Euskara. Resultados medios de centro y de grupo/s.**



En cambio, esta circunstancia no tiene la misma relevancia en la *Competencia matemática*, en *Cultura científica* y en *Social y ciudadana*. Cuando se producen diferencias entre modelos se debe probablemente a circunstancias ajenas al modelo lingüístico. En consecuencia, se ha optado por descargar los gráficos de estas competencias de una información menos significativa.

### 12. ¿Los resultados por dimensiones son igualmente válidos en todas las competencias?

**No.** En la *Competencia en comunicación lingüística en euskara y en castellano*, además de los resultados globales, se presentan los resultados de centro y de cada grupo en dos dimensiones: *Comprensión oral y Comprensión escrita*, debido a que hay un número de ítems suficientes para medir de manera aislada cada una de estas destrezas.

Sin embargo, en el caso de las *Competencias Matemática, Cultura científica y Social y ciudadana*, aunque también se presentan los resultados globales por dimensiones, su validez es menor, ya que el número de ítems incluidos en cada una de ellas no es suficiente para garantizar la fiabilidad de la puntuación media de cada dimensión. Estos resultados sólo deben ser entendidos como indicadores de tendencia y se ofrecen exclusivamente para ayudar a la reflexión en el centro.

### 13. ¿Cómo son los gráficos de las dimensiones no lingüísticas y cómo se interpretan?

En el capítulo 1 se presenta un segundo gráfico para cada competencia, que representa el resultado obtenido en las dimensiones. Sin embargo, varía la forma de representar las dimensiones de unas competencias y de otras.

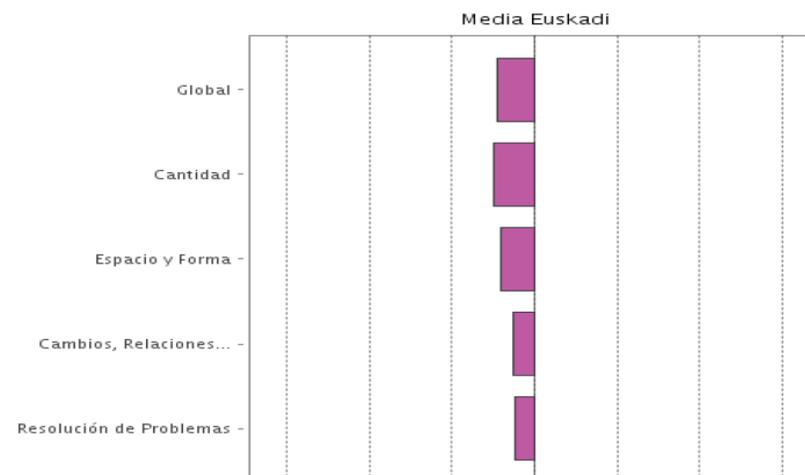
Los gráficos de las competencias en *Comunicación lingüística*, en euskara y en castellano, son semejantes a los de los datos globales de esas mismas competencias (primer gráfico). Esto se debe a que el número de ítems utilizado para evaluar cada dimensión ha sido suficiente como para obtener unos resultados altamente fiables y estables. En cambio, los de las competencias no lingüísticas tienen una presentación diferente: el eje central vertical representa en cada competencia el resultado medio de la CAPV, y, mediante una sucesión de barras horizontales más o menos extensas, se representan el resultado global del centro y el obtenido en cada dimensión. Así, cuando las barras se extienden hacia la derecha del eje del gráfico, debe entenderse que el resultado ha sido superior al de la media de la CAPV, y, a la inversa, si una barra se extendiese hacia la izquierda del eje central, estaría indicando un resultado inferior a la media de la CAPV.

Este tipo de gráfico es más sencillo que el de las competencias lingüísticas, debido a que se ha utilizado un número más pequeño de ítems en las pruebas para evaluar las dimensiones de las competencias no lingüísticas y, por tanto, también es menor la fiabilidad del resultado representado. No obstante, a petición de un número amplio de centros se vienen facilitando

estos datos, aunque con carácter indicativo y orientador, para facilitar su intervención para la mejora.

En el gráfico que sirve de ejemplo, todos los resultados estarían por debajo de la media de Euskadi en *Competencia matemática*, tanto la media del centro como las de cada una de las dimensiones. Mientras que la separación del eje es mayor en la dimensión *Cantidad*, la diferencia es más reducida en *Resolución de problemas*.

Gráfico 6. Resultados en las dimensiones de la competencia matemática.



#### 14. ¿Qué destrezas se evalúan en las lenguas?

En las competencias en *Comunicación lingüística en euskara y en castellano* se evalúan los mismos aspectos: *Comprensión oral y escrita*. Se utilizaron ítems cerrados y semi-abiertos. Los textos que han leído los alumnos y alumnas –en la ED13 en la pantalla del ordenador– son de diferentes tipos y pertenecen a distintos ámbitos de uso de la lengua: medios de comunicación social, académico, literario y relaciones interpersonales.

Los resultados en la *Competencia en comunicación lingüística*, que se presentan en el informe de centro, se basan en los datos de la *Comprensión oral* y de la *Comprensión escrita*.

La *Expresión escrita* se evaluó externamente mediante una muestra del alumnado de todos los centros participantes en la ED13. Para ello, se utilizaron los textos que el alumnado ha redactado específicamente durante la prueba. Estos resultados son significativos a nivel de País Vasco, pero no de centro, grupo o individual.



#### 15. ¿Se exige el mismo nivel lingüístico en la prueba de competencia en Comunicación lingüística en euskara y en castellano?

**Sí.** Y esto es así porque ambas pruebas comparten los siguientes elementos:

- Las mismas referencias curriculares, sacadas de los correspondientes Decretos de Enseñanzas Básicas.
- Un marco de desarrollo de la competencia común, en el que se indican las dimensiones, subcompetencias e indicadores de nivel comunes a ambas lenguas tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO.
- El mismo proceso de elaboración de las pruebas, hasta el punto de que en determinados momentos ambos grupos de elaboración han trabajado conjuntamente.
- Los mismos criterios en la elaboración de las pruebas en cuanto a su estructura y características.
- Criterios de corrección comunes.
- Presentación idéntica en soporte informático.

Es decir, estamos hablando de dos pruebas que parten de las mismas premisas y tienen un origen común. Sin embargo, es necesario ser conscientes de que, una vez que se han elaborado las pruebas y se han aplicado, su funcionamiento puede ser distinto. Esto ocurre siempre que dos pruebas no tienen exactamente el mismo contenido, y

ocurriría si midiéramos cualquier otra competencia con dos pruebas distintas, aunque hayan sido elaboradas siguiendo los mismos criterios y un proceso semejante.

#### 16. ¿Cómo se evalúa la Expresión escrita?

En la ED13 se ha planteado una evaluación de la *Expresión escrita* en el ámbito interno de la Evaluación de diagnóstico. Se decidió que esta dimensión fuera evaluada con carácter voluntario por el profesorado de los centros. Para hacerla efectiva, se facilitaron a los centros los modelos de texto, las instrucciones y los criterios de evaluación. Estos materiales han sido los mismos que los empleados en la aplicación externa de *Expresión escrita*, aplicada a una muestra amplia de alumnado de todos los centros participantes, con el objetivo de conocer la situación en el conjunto del sistema educativo.

Los alumnos y alumnas debían redactar un texto enmarcado en una situación de comunicación concreta: en 4º de Educación Primaria se les pidió la redacción de un texto informativo (en euskara, una noticia sobre un accidente en un bidegorri; y, en castellano, una noticia acerca de un temporal de lluvia y viento) y en 2º de ESO, de un texto expositivo/explicativo (en euskara acerca de las relaciones de la juventud a través de las redes sociales, y en castellano sobre teléfonos móviles). La extensión mínima variaba dependiendo del nivel del alumnado: 100 palabras para 4º de Educación Primaria y 150 para 2º de ESO.

Los criterios de corrección parten de un esquema común en las dos lenguas y se aplican teniendo en cuenta el tipo y dificultad del texto. Los aspectos que se evalúan son los siguientes:

- Competencia sociolingüística o adecuación a la situación de comunicación planteada y al contexto discursivo.
- Competencia discursiva: coherencia y cohesión textual.
- Competencia lingüística: léxico, gramática y ortografía.

A diferencia del resto de las pruebas de la evaluación externa, el alumnado respondió a las pruebas de *Expresión escrita* en soporte papel, pues se valoró que el diferente grado de destreza en el uso del teclado podría afectar en buena medida a los resultados.



### 17. ¿Qué destrezas matemáticas se evalúan?

En la *Competencia matemática* se evalúan las destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una

argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida.

Estas destrezas se agrupan en cuatro grandes bloques o dimensiones: *Cantidad; Espacio y forma; Cambios, relaciones e incertidumbre; y Resolución de problemas.*



Los ítems-problema que deben resolver los alumnos y alumnas presentan una estructura común que permite encadenar varias preguntas referidas a una misma situación. Los ítems-problema abordan aspectos relevantes de la vida real y permiten evaluar las estrategias que la alumna o alumno activa y las destrezas, recursos y actitudes que emplea para su análisis y resolución.

### 18. ¿Cómo se ha evaluado la Competencia en cultura científica?

En la *Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud* se evalúan el conocimiento científico (comprensión de conceptos y teorías científicas y conocimiento del método científico), el uso que se hace de ese conocimiento al resolver problemas de naturaleza científica y tecnológica, y la capacidad de analizar críticamente la forma en que la ciencia y la tecnología influyen en la salud y en el modo de vida personal, en el medio ambiente y en la sociedad actual.

Esta competencia se estructura en cuatro dimensiones: *Comprensión del conocimiento científico, Explicación de la realidad natural, Reconocimiento de los rasgos claves de la investigación científica y Utilización de los conocimientos científicos en la toma de decisiones.*

La prueba estaba formada por varias situaciones, en las que se agrupaban varios ítems-problema. Esos ítems ya fueron utilizados en la ED09, por lo que se pueden realizar comparaciones entre los resultados de los centros en las dos evaluaciones.



### 19. ¿Qué características ha tenido la prueba de la Competencia social y ciudadana?

La *Competencia social y ciudadana* se interesa por la capacidad de las alumnas y alumnos para comprender e interpretar la organización y el funcionamiento de la sociedad actual y del sistema democrático, para detectar y explicar problemas de distinta naturaleza y sus causas y consecuencias, así como para reflexionar sobre sus experiencias personales. Al mismo tiempo, pretende valorar la disposición de las alumnas y alumnos a ejercitar sus derechos y deberes con responsabilidad y autonomía, y a aplicar lo aprendido con eficacia en distintas formas de intervención y colaboración, de manera específica en la resolución de conflictos en sus ámbitos de convivencia habituales.

Los ítems-problema utilizados en la prueba de esta competencia se agrupaban en varias situaciones-problema. Han servido para obtener información acerca de las tres dimensiones que estructuran la competencia: *La realidad social, Ciudadanía y Convivencia*.

Esos ítems ya habían sido aplicados en la ED10. Esto ha posibilitado comparar la evolución de los centros en esta competencia.

### 20. ¿Cómo ha afectado el uso del ordenador a los resultados de la prueba mixta?

Los resultados de la *Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud* se han comportado de forma distinta a los del resto de las competencias, ya que se alejan más de 10 puntos de los obtenidos en 2009. Este significativo descenso no

parece que pueda ser directamente imputable a un deterioro en el dominio de las destrezas propias de estas competencias, sino que creemos que puede deberse, en parte, al cambio de soporte en la aplicación, al pasar del papel al ordenador.

No es posible cuantificar objetivamente en qué medida el uso del ordenador ha influido en este descenso en la puntuación, por lo que, a partir de los análisis realizados, hoy por hoy sólo podemos hablar de algunas hipótesis explicativas.

En primer lugar, para medir la *Competencia científica* se les proponían situaciones-problema que en bastantes casos se iniciaban mediante textos explicativos largos. Esta característica no fue un problema en la ED09, ya que continuamente tenían frente a sí el texto completo en el papel; sin embargo, sí parece que ha influido en la ED13. Debido al tamaño de la pantalla del ordenador, en muchas ocasiones no tenían a la vista el texto completo (como ocurría en papel), por lo que debían moverse mediante la barra vertical de la pantalla. Esta mayor exigencia para responder a los ítems parece haber tenido influencia en las respuestas.

Además, creemos que se puede añadir otra explicación relacionada con la lectura en soporte digital: aunque los textos que se incluían en la prueba eran los mismos que los utilizados en la ED09, las estrategias que se suelen utilizar para leer en papel y en ordenador son distintas. Habitualmente, la lectura en soporte digital es menos precisa y más general que la lectura en papel. Finalmente, la medición conjunta en una misma prueba de la *Competencia científica* y la *Social y*

*ciudadana*, que exigían estrategias de lectura y de respuesta distintas, parece también haber afectado a los resultados de la primera.

En conclusión, es necesario ser prudentes al comparar los resultados de la *Competencia científica* entre las ediciones ED09 y ED13 y no sacar excesivas conclusiones. Sin embargo, son totalmente adecuadas las comparaciones (por centros, estratos, modelos, ISEC...) y los análisis que se ofrecen en relación con los resultados de la aplicación de 2013. Debido a su carácter estratégico, el ISEI-IVEI llevará a cabo una investigación con el objetivo de comprobar estas hipótesis.

### 21. ¿Por qué no hay datos individuales en las competencias en Cultura científica y en la Social y ciudadana?

En la ED13 se abordó la evaluación de estas dos competencias mediante pruebas mixtas. Esto ha permitido obtener resultados sobre unas competencias que, de otra manera, habríamos tardado varios años en volver a evaluar. Dado que no era posible medirlas mediante dos pruebas independientes que resolviera todo el alumnado, se optó por agrupar los ítems en dos cuadernos, A y B, de modo que una parte del alumnado ha respondido a un modelo y otra parte al otro.

Aunque los dos cuadernos tenían una parte sustancial común, no todos los alumnos y alumnas respondieron a los mismos ítems. Por esta razón, en la ED13 se han obtenido resultados a nivel de centro y de grupo o grupos –y, lógicamente, de Euskadi–, pero no individuales.

## 22. ¿Qué se ha evaluado en la Competencia para aprender a aprender?

Ha sido la primera vez en que se ha evaluado la *Competencia para aprender a aprender* en el marco de la Evaluación de diagnóstico del País Vasco. De hecho, a pesar de su relevancia, todavía hay una experiencia limitada a nivel internacional en este campo.

Todos los centros participaron en esta evaluación, con al menos el 50% del alumnado de uno de los grupos del centro. La prueba constaba de dos cuadernos distintos, en soporte papel, con una parte de los ítems comunes a ambos. Estas características permiten lograr una rica fotografía de la situación de la competencia en el País Vasco, aunque no es posible obtener datos significativos de centro o individuales.

Es preciso señalar que la *Competencia para aprender a aprender* ha sido evaluada, en gran medida, de forma indirecta, mediante situaciones e ítems relacionados con otras competencias y dimensiones. Así, en la prueba se evaluaron algunas destrezas relacionadas con sus dos dimensiones: *Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje* y *Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en grupo*. Puede ampliarse la información sobre los resultados en [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net).



## 23. ¿Cuáles son los tipos de informes que se presentan en esta evaluación?

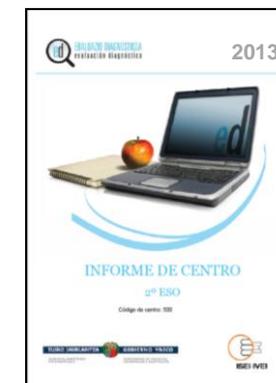
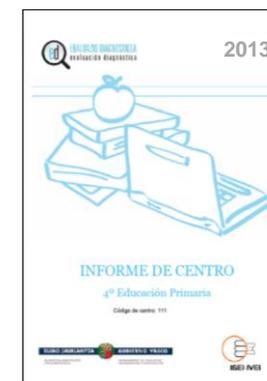
Hay tres tipos de informes:

- **Informe individual:** incluye el nivel de rendimiento de cada alumno o alumna en cada una de las tres competencias fijas evaluadas. Esta información será trasladada a las familias por los propios centros.
- **Informe de centro:** incluye los datos globales y por grupos, así como su correlación con algunas variables de contexto, por ejemplo, el índice socioeconómico y cultural o el estrato. Así mismo, se comparan los resultados con los de los centros de características similares.
- **Informe general de Comunidad:** recoge los datos globales de la Comunidad Autónoma Vasca en las diferentes competencias evaluadas, junto con su correlación con diversas variables.

## 24. ¿Qué características tiene el Informe de centro 2013?

Se han seguido tres criterios básicos en la elaboración de este informe:

- a) Aportar **información suficientemente válida y significativa** que ayude a los centros docentes a valorar su situación educativa a partir de unos datos externos.
- b) Presentar **datos comparativos entre realidades educativas que realmente sean comparables**, evitando comparaciones que, aunque aparentemente puedan parecer neutras, no toman en consideración características claves de cada centro educativo, como son el nivel socioeconómico y cultural de su alumnado, el modelo lingüístico y la red educativa.
- c) **Ofrecer una evolución de los resultados del centro.** Los resultados de la evaluación de 2013 se comparan con los de las evaluaciones anteriores de 2009, 2010 y 2011.



**25. ¿Además de los resultados, qué otros datos se dan en el Informe de centro 2013?**

El Informe de Centro finaliza con dos anexos:

Anexo I. Ficha técnica del centro, que incluye varios datos que sirven para caracterizar a cada uno de los centros participantes:

- a) Algunos datos relacionados con la aplicación (número de grupos y alumnos y alumnas evaluados), junto con el porcentaje de alumnado inmigrante y alumnado en situación de idoneidad.
- b) Algunos datos de carácter lingüístico: porcentaje de hablantes familiares de euskara, otra lengua u otras situaciones en el nivel evaluado; lengua en la que ha contestado el alumnado a las pruebas de las competencias no lingüísticas.

En todos los casos, junto con los datos específicos del centro se aportan los porcentajes medios de Euskadi.

Anexo II. Descripción de los niveles de competencia y de las dimensiones en las competencias básicas evaluadas en 2013.

**26. ¿Cómo se corrigen las preguntas de las pruebas?**

Las preguntas cerradas de opción múltiple se corrigen de forma automática, mediante un programa informático. Los diferentes tipos de

preguntas abiertas son corregidas por personal externo a los centros, expresamente contratado para realizar este trabajo a través de concurso público. Estas personas reciben formación específica y realizan una corrección ciega, es decir, anónima a través de un programa informático. Además, están obligadas a guardar la confidencialidad sobre su trabajo. Todo el proceso es supervisado por personal técnico del ISEI-IVEI.

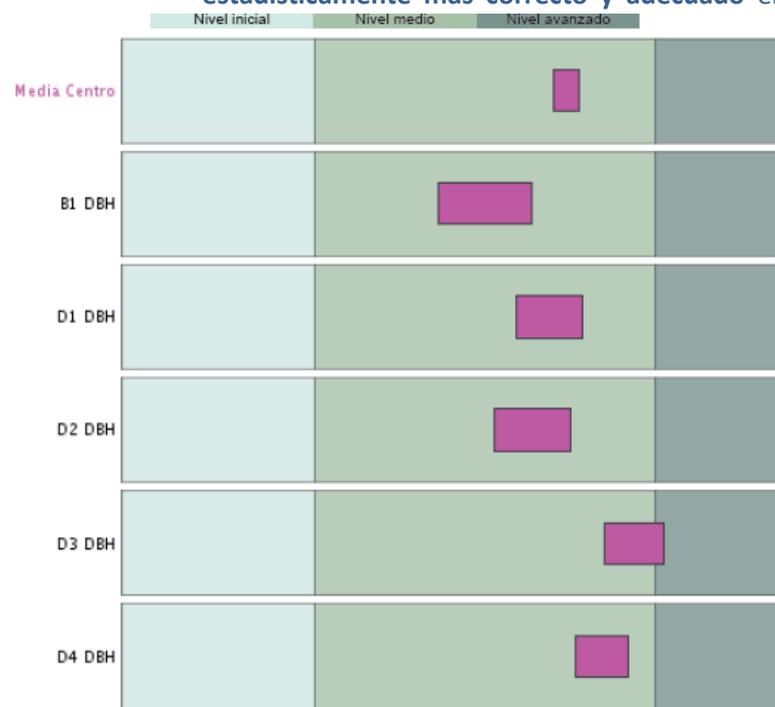
**27. ¿Por qué no se dan puntuaciones numéricas?**

Por varias razones:

- a) **Para eliminar al máximo el peligro de que se puedan establecer rankings,** algo expresamente prohibido tanto por el Decreto de enseñanzas básicas como por la Orden de Evaluación de diagnóstico, riesgo que constituye una enorme preocupación para los centros docentes. La hipótesis es que si no se tienen datos numéricos, la posibilidad de establecer listas de centros según sus resultados prácticamente desaparece o se dificulta enormemente.
- b) **Para que los resultados no se puedan identificar con una nota académica,** algo que en algunas Comunidades Autónomas está

ocasionando fuertes problemas por haber “convertido” los niveles de competencia a una puntuación del 1 al 10. Dar la posibilidad de comparar los resultados académicos, que son responsabilidad de cada centro y de cada profesor o profesora, con los resultados de una Evaluación de diagnóstico con estas características es un error y, en cierta forma, es buscar problemas innecesarios y artificiales.

c) Porque no interesa tanto el dato concreto, sino la situación en la que se encuentra el centro y el o los grupos evaluados. **Dar un rango de puntuación es estadísticamente más correcto y adecuado en**



una evaluación de este tipo. Cuando damos un rango estamos incluyendo el error que siempre existe en este tipo de evaluaciones y reconociendo que las puntuaciones nunca son exactas. Además, aportamos una información más precisa sobre cada alumno o alumna o sobre cada grupo y centro, ya que describimos su situación dentro del proceso del desarrollo de las competencias.

### 28. ¿Cómo se calcula el ISEC y por qué se hace así?

La información para calcular el Índice socioeconómico y cultural (ISEC) procede de las respuestas facilitadas por el alumnado al cuestionario. En este índice se incluyen aspectos relacionados con el nivel profesional familiar, el nivel máximo de estudios de la familia y la posesión y consumo de una serie de bienes materiales y culturales que la experiencia previa ha determinado que son especialmente relevantes (número de libros en casa, lectura de prensa diaria y revistas especializadas y tener ordenador y acceso a Internet, etc.).

A partir de los datos individuales, se calcula la media del alumnado de cada centro. Este valor está centrado en 0 –correspondiente a la media de la Comunidad Autónoma– con una desviación típica de 1. Se ha dividido el total de la población en 4 niveles (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto). En cada nivel se sitúa un 25% de los centros, según su ISEC sea más bajo o más elevado. Por

tanto, aunque cada nivel tiene el mismo número de centros, sin embargo, no tiene el mismo número de estudiantes.

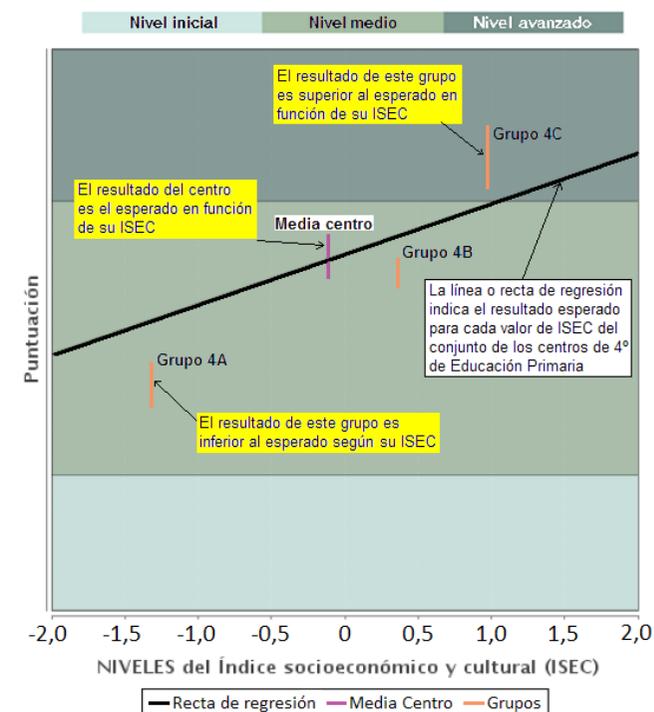
Hay que tener en cuenta que **se trata de niveles no absolutos, sino comparativos** en relación con el alumnado de la muestra evaluada en cada una de las etapas. Esta situación puede provocar dos circunstancias:

- Que un centro que tenga las dos etapas educativas evaluadas, se sitúe en un nivel de ISEC distinto en cada etapa, ya que los datos proceden sólo del alumnado de los grupos evaluados y no de todo el alumnado del centro.
- También puede ocurrir que un centro tenga un nivel de ISEC distinto al señalado en las Evaluaciones de diagnóstico 2009, 2010 ó 2011, porque haya cambiado el perfil de ISEC del alumnado evaluado en 2013, ya sea en el propio centro o ya sea a nivel de Comunidad Autónoma.

### 29. ¿Qué significa “resultado obtenido” y “resultado esperado” según el ISEC del centro?

Por **resultado obtenido** se entiende la puntuación lograda por el centro en las diferentes competencias básicas, y por **resultado esperado**, aquel que se cree que un centro debería haber alcanzado teniendo en cuenta las características socioeconómicas y culturales de los alumnos y alumnas que escolariza.

La relación entre el rendimiento y el Índice socioeconómico y cultural (ISEC) suele ser en general positiva: a un ISEC más alto suelen corresponder unos mejores resultados. Sin embargo, **esta relación no es siempre automática, ya que influyen otros factores y variables en el nivel de los resultados alcanzados**. Estas variables son de diverso tipo –didácticas, organizativas, de relación con las familias...–, y están relacionadas, de manera más o menos directa, con el trabajo realizado por el propio centro para superar y mejorar la situación de partida de sus alumnos y alumnas. Esto es lo que en algunas investigaciones, suele denominarse como “valor añadido” del centro.



### 30. ¿Cómo se debe interpretar el gráfico de dispersión de centros?

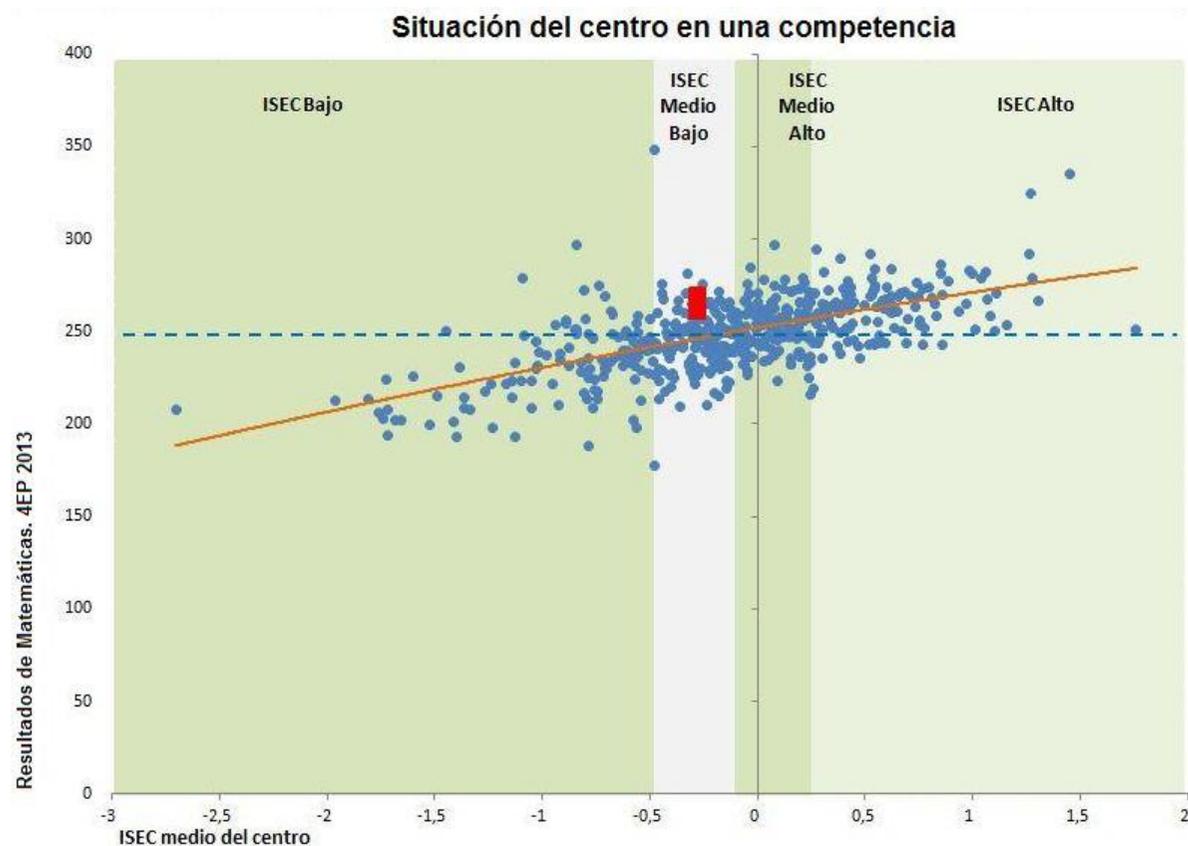
El capítulo 3 incluye dos gráficos de dispersión por cada competencia evaluada. Se trata de gráficos de gran complejidad por las distintas variables que representan:

El primer tipo sitúa el centro según la puntuación obtenida en una competencia. Permite dos comparaciones: una, con la media de todos los centros de la CAPV, y, dos, con la media de los centros que tienen un nivel de ISEC similar.

La línea horizontal, que señala la puntuación media en la CAPV, y la línea vertical, que indica el ISEC medio de la CAPV dividen el gráfico en cuatro cuadrantes, que no son iguales:

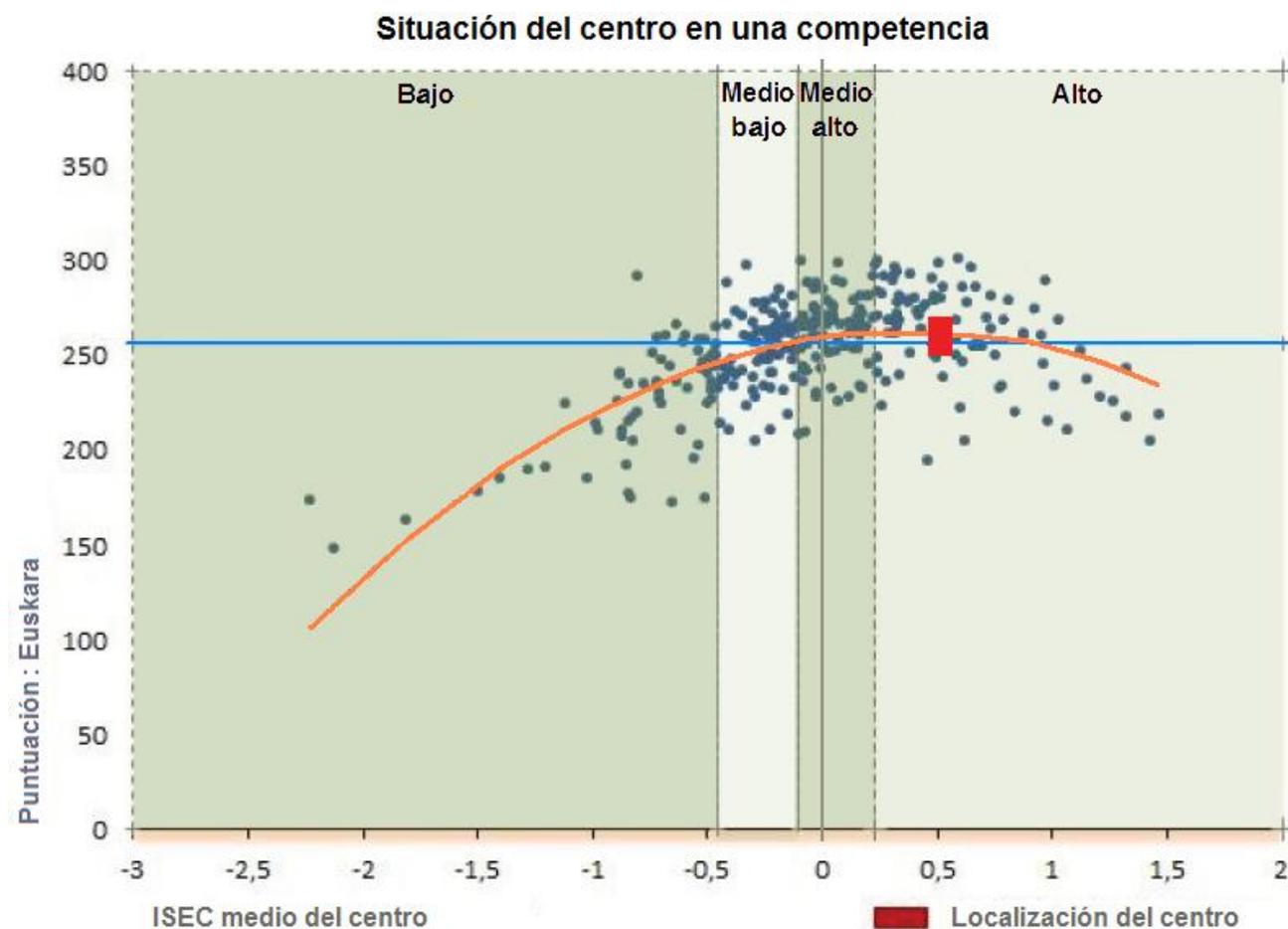
- En el cuadrante superior izquierdo están los centros que tienen un nivel socioeconómico y cultural por debajo de la media de Euskadi, pero sus resultados en la competencia superan la media de la CAPV.
- El cuadrante inferior izquierdo agrupa a los centros con un nivel de ISEC inferior a la media de Euskadi y con unos resultados también inferiores en esa competencia (es el caso del ejemplo representado en el gráfico).
- Los centros del cuadrante superior derecho superan la media de Euskadi, tanto en nivel de ISEC como en resultados.
- Finalmente, el cuadrante inferior derecho agrupa los centros con un nivel de ISEC

superior a la media de Euskadi, pero cuyos resultados están por debajo de la media de la CAPV en esa competencia.



Normalmente, las competencias muestran una relación entre los resultados y el nivel de ISEC. A mayor nivel de ISEC, el resultado es mejor. Sin embargo, en el gráfico correspondiente a la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* la línea de regresión no muestra esa relación con la misma claridad. De hecho, se ve que los centros con mayor nivel de ISEC bajan sus resultados en euskara.

La razón es la siguiente. En el nivel de ISEC alto coinciden centros de modelo lingüístico muy distinto, entre ellos el A concertado que, evidentemente, tiene unos resultados en euskara inferiores a los de los modelo D con ISEC alto. Esto es lo que hace que parezca que no haya relación entre ambas variables, porque la variable modelo distorsiona la línea de regresión.



**31. ¿Cómo debe interpretarse el gráfico de dispersión de modelos lingüísticos?**

El segundo gráfico de dispersión del capítulo 3 ofrece los mismos parámetros que el primero (puntuación media y nivel medio de ISEC de la CAPV). En cambio, permite situar los resultados de cada modelo lingüístico del centro en la *Competencia en comunicación lingüística, en euskara y en castellano* (en el resto de las

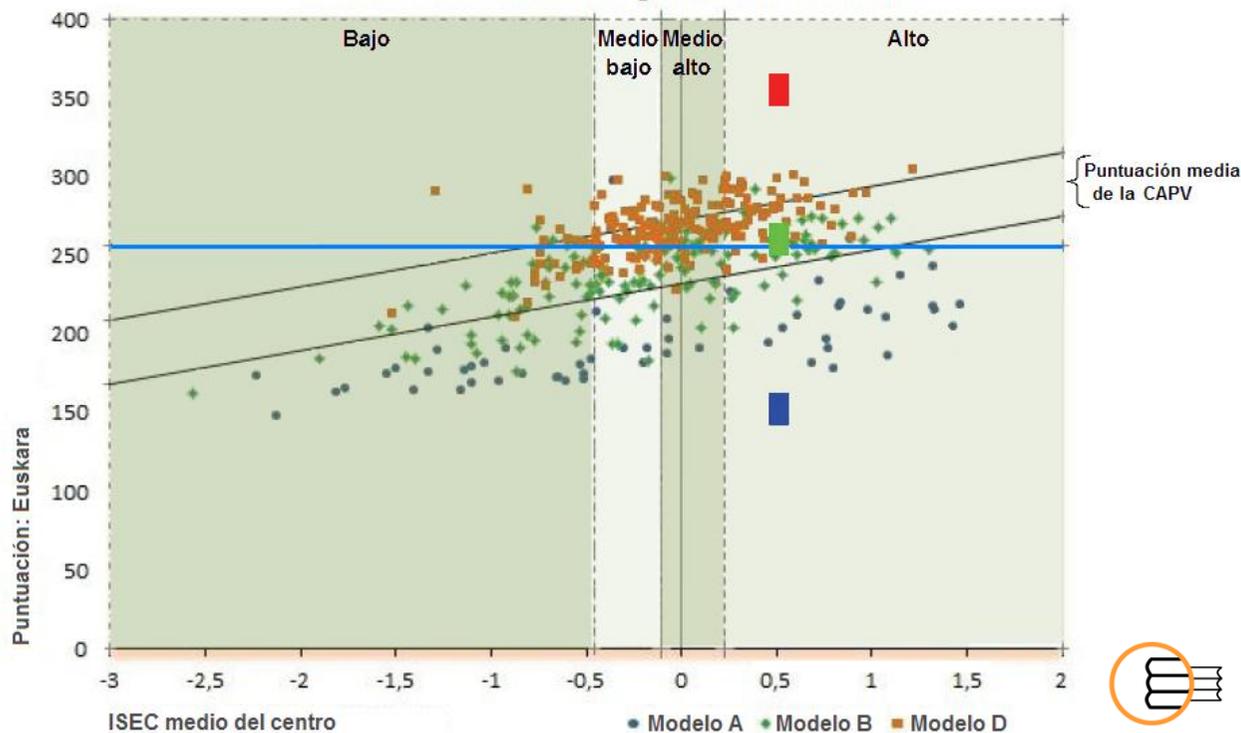
competencias, como ya se ha indicado, la diferencia por modelos lingüísticos no es relevante).

En la zona central del gráfico destacan dos líneas inclinadas paralelas. El espacio entre ambas líneas es una banda que sitúa a los centros que han obtenido aproximadamente  $\pm 20$  puntos que la puntuación media de los centros con el mismo ISEC. Dicho de otra manera, los centros que se

sitúan dentro del espacio de esas líneas estarían “próximos” a la puntuación media de la CAPV.

Esta información facilita el poder valorar en qué posición se encuentra cada uno de los modelos, por un lado, respecto a los centros del mismo modelo y, por otro, a los que además tienen un ISEC semejante.

**Situación de los modelos lingüísticos de un centro**



En la dirección <http://www.ediagnostikoak.net/edweb/cas/indexcas.htm> pueden encontrarse, entre otros materiales:

- Recursos para la evaluación de la *Expresión escrita*.
- Marcos teóricos de las competencias básicas.
- Ejemplos de ítems utilizados en las evaluaciones de diagnóstico de ediciones anteriores.
- Informes ejecutivos de las evaluaciones de diagnóstico.

