



2011

EBALUAZIO DIAGNOSTIKOA
evaluación diagnóstica



INFORME DE RESULTADOS
Y ANÁLISIS DE VARIABLES
2º EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



ISEI-IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACION
E INVESTIGACION EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACION
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION



Edita: ISEI-IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa

Asturias, 9 -3º

48015 Bilbao

Tel. 94 476 06 04

Info@isei-ivei.net

www.isei-ivei.net

Mayo 2012

Elaboración del informe: M^a Dolores Damborenea Isusi con el asesoramiento técnico de Eduardo Ubieta Muñuzuri y la supervisión y aprobación del Equipo Directivo del ISEI-IVEI.

Han tomado parte en el desarrollo del proceso de la Evaluación diagnóstica: Alfonso Caño, coordinador; Cristina Elorza, Arrate Egaña, Inmaculada Tambo, Araceli de Francisco, Esmeralda Alonso, Trini Rubio y Jesús Grisaleña, responsables de la elaboración de ítems; Asesores y asesoras de Berritzegune, elaboración de ítems; José Luis Tranche, cálculos estadísticos; Mikel Urkijo, control de la aplicación informática; Yolanda Méndez y Araceli Angulo, control de la aplicación de las pruebas, Carmen Núñez y José Ramón Ugarriza, digitalización.

Imagen de la portada: Alicia Sainz. Óleo sobre lienzo, técnica mixta. *Y más...*I. 100x100.



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
a) Características y objetivos de esta Evaluación de diagnóstico.....	9
b) Finalidad del informe.....	10
c) Contenido del informe.....	10
2. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS Y DEL PROCESO DE APLICACIÓN	13
a) Proceso de aplicación.....	15
b) Descripción de la población.....	15
c) Lengua de la prueba	21
d) Descripción de las pruebas de rendimiento	22
e) Niveles de competencia establecidos.....	23
f) Cuestionarios del alumnado	24
3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DE 2º DE LA ESO	29
3.1. Análisis de los resultados de las competencias básicas evaluadas.....	31
1. <i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	33
a) Definición y dimensiones	33
b) Resultados generales.....	34
c) Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado	34
d) Resultados en las dimensiones de la competencia.....	35
e) Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico).....	38
f) Resultados por dimensiones y estratos	40
g) Resultados por modelos lingüísticos	41
h) Resultados según lengua familiar	45
i) Resultados según el Índice socioeconómico y cultural (ISEC).....	47
j) Evolución en el rendimiento en <i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i> (ED09-ED10 y ED11).....	50
k) Conclusiones del análisis de la <i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	55
2. <i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	59
a) Definición y dimensiones	59
b) Resultados generales.....	60
c) Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado	60
d) Resultados en las dimensiones de la competencia.....	62
e) Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico).....	64
f) Resultados por dimensiones y estratos	66
g) Resultados según lengua familiar	67
h) Resultados según el Índice socioeconómico y cultural (ISEC).....	68
i) Comparación entre resultados conseguidos y esperados según el ISEC.....	70
j) Evolución en el rendimiento en <i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i> (ED09-ED10 y ED11).....	71
k) Conclusiones del análisis de la <i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	75
3. <i>Competencia matemática</i>	79
a) Definición y dimensiones	79
b) Resultados generales.....	80
c) Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado	80
d) Resultados en las dimensiones de la competencia.....	81
e) Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico).....	83
f) Resultados por dimensiones y estratos	85
g) Resultados según lengua de la prueba y lengua familiar	87



h)	Resultados según el Índice socioeconómico y cultural (ISEC)	93
i)	Comparación entre resultados conseguidos y esperados según el ISEC.....	94
j)	Evolución en el rendimiento en <i>Competencia matemática</i> (ED09-ED10 y ED11).....	96
k)	Conclusiones del análisis de la <i>Competencia matemática</i>	99
4.	<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	103
a)	Definición y dimensiones	103
b)	Resultados generales	104
c)	Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado	104
d)	Resultados en las dimensiones de la competencia.....	105
e)	Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico).....	108
f)	Resultados por dimensiones y estratos	110
g)	Resultados por modelos lingüísticos	111
h)	Resultados según el nivel del Índice socioeconómico y cultural (ISEC)	111
i)	Comparación entre resultados conseguidos y esperados según el ISEC.....	113
j)	Resultados y asistencia a actividades extraescolares en inglés.....	114
k)	Asistencia a actividades extraescolares en inglés y resultados del alumnado en las diferentes competencias	115
l)	Asistencia a actividades extraescolares en inglés e ISEC.....	116
m)	Asistencia a actividades extraescolares en inglés y estratos	116
n)	Conclusiones del análisis de la <i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	119
3.2.	Características de los estratos según el ISEC.....	121
1.	Resultados y características de los estratos según el ISEC	123
2.	Estrato A público.....	127
a)	Características del estrato.....	127
b)	Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia	129
3.	Estrato B público	131
a)	Características del estrato.....	131
b)	Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia	133
4.	Estrato D público	135
a)	Características del estrato.....	135
b)	Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia	137
5.	Estrato A concertado	139
a)	Características del estrato.....	139
b)	Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia	141
6.	Estrato B concertado	143
a)	Características del estrato.....	143
b)	Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia	145
7.	Estrato D concertado	147
a)	Características del estrato.....	147
b)	Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia	149
4.	ANÁLISIS DE VARIABLES CON INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO	151
I.	Sexo del alumnado	155
a)	Resultados generales	155
b)	Distribución del alumnado por niveles de rendimiento	156
c)	Evolución de los resultados por sexo en las evaluaciones ED09-ED10 y ED11	157



2. Situación de idoneidad en el nivel educativo	159
a) Resultados generales	159
b) Distribución del alumnado por niveles de rendimiento	160
c) Evolución de los resultados en las evaluaciones ED09-ED 10 y ED11	161
3. Lengua familiar y lengua de aplicación de la prueba	163
• Evolución de los resultados del modelo B y D en <i>Competencia matemática</i> según lengua de la prueba y lengua familiar	165
4. Nivel de estudios del padre y la madre	169
a) Nivel de estudios del padre y puntuación en las competencias evaluadas	169
b) Nivel de estudios de la madre y puntuación en las competencias evaluadas	171
5. Correlaciones entre las calificaciones de aula en el área de Matemáticas y los resultados en la Evaluación de diagnóstico	173
a) Calificaciones de aula en Matemáticas por estratos (titularidad del centro y modelo lingüístico)	174
b) Relación entre las calificaciones de aula y los resultados de la Evaluación de diagnóstico	175
c) Distribución del alumnado según las calificaciones de aula y la puntuación obtenida en <i>Competencia matemática</i>	177
d) Relación entre la calificación de aula y el grupo en el que está escolarizado el alumnado	178
6. Origen familiar: alumnado de origen extranjero	181
a) Resultados generales en función de algunas variables	182
b) Evolución de los resultados del alumnado inmigrante	191
c) Percepción de los centros sobre la respuesta educativa al alumnado inmigrante	192
7. Expectativas académicas del alumnado	195
a) Expectativas de estudio y resultados obtenidos en la evaluación	195
b) Comparativa entre la ED09 y la ED11 respecto a expectativas de estudio y resultados	196
8. Hábitos de trabajo fuera del contexto escolar	199
a) Tiempo diario dedicado a la realización de los deberes y resultados obtenidos en la evaluación	199
b) Autonomía en la realización de los deberes escolares	201
c) Comparativa entre ED09 y ED11 respecto a la realización de los deberes y resultados obtenidos	202
9. Alumnado de 2º ESO que cursa Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE)	205
a) Año de nacimiento del alumnado que cursa con un programa PREE	206
b) Alumnado que cursa un programa PREE y resultados obtenidos	207
10. Análisis descriptivo del alumnado con necesidades educativas especiales	209
a) Situaciones de necesidades educativas especiales	209
b) Recursos que se han habilitado	210
c) Datos del alumnado con algún tipo de adaptación en la Evaluación de diagnóstico de 2011	211
d) Distribución por estratos y modelos del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área	211
e) Sexo y año de nacimiento del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área	212
f) Alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área que realizó la prueba e incluido en la media global por competencias	213
5. ANÁLISIS DE LOS CENTROS EN FUNCIÓN DE SUS RESULTADOS Y DE SU EFICACIA	215
a) Centros con los resultados más altos y más bajos	218
b) Centros más eficaces y menos eficaces	219
c) Evolución de los resultados (ED09, ED10 y ED11)	222
d) Conclusiones a partir del análisis de los resultados de los centros	225
6. MODELO EXPLICATIVO DE LAS DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS	227
a) Análisis de la variabilidad en los resultados: varianza entre centros	229
b) Modelo explicativo de las diferencias en los resultados	231



7. CUESTIONARIO DEL CENTRO	237
a) Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje	239
b) Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos de convivencia y aprendizaje	242
8. CONCLUSIONES GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE 2011	247



I. INTRODUCCIÓN





La ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) y el Decreto 175/2006, modificado por el Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Básica para la Comunidad Autónoma Vasca, disponen que todo el alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizado en centros escolares sostenidos con fondos públicos, realice una Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas.

En cumplimiento de este precepto, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación inició el curso 2008-09 la primera aplicación de esta Evaluación de diagnóstico, el curso 2009-10 realizó la segunda aplicación y la tercera el pasado curso 2010-11. Se trata de una evaluación desarrollada conjuntamente por tres servicios del Departamento: el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), la Inspección de Educación y los servicios de apoyo al profesorado (*Berritzegune*).

No hay una acepción universal del concepto “competencia básica”, si bien se da una coincidencia generalizada en considerar competencias claves o básicas, aquellas que son necesarias y beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto y existe un cierto acuerdo común en entenderlas como “*el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad*”.

Ser competente en un ámbito o actividad significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Es decir, además de los conocimientos, implica tener capacidad para seleccionar y aplicar con solvencia los aprendizajes adquiridos, para usarlos en situaciones concretas y para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos cercanos a su experiencia personal y educativa.

En la edición de este año de la Evaluación de diagnóstico (ED11), además de las tres competencias básicas evaluadas en las ediciones de ED09 y ED10, se incluye, por primera vez, la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, que sustituye a la evaluación de la *Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud* llevada a cabo en el año 2009 y a la *Competencia social y ciudadana* aplicada el año 2010.

a) Características y objetivos de esta Evaluación de diagnóstico

Se trata de una evaluación estandarizada y externa al centro cuya responsabilidad recae en el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Es una evaluación longitudinal que ofrece información del mismo alumnado en dos niveles de su escolarización obligatoria, 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, lo que permite al profesorado obtener datos sobre la evolución de cada alumno o alumna en dos momentos puntuales, al término del 2º ciclo de Educación Primaria y al finalizar el segundo nivel de ESO.

Se trata de una evaluación censal en la que participa todo el alumnado de los niveles citados de todos los centros del País Vasco sostenidos con fondos públicos.

Objetivos generales

- Valorar el grado en que la escuela prepara para la vida y en qué medida los escolares están suficientemente formados para asumir su papel como ciudadanos de una sociedad moderna.



- Ayudar a los centros a mejorar sus prácticas educativas.
- Facilitar a la Administración una información valiosa para orientar la política educativa.

Objetivos específicos

- Conocer y valorar, a través de la evaluación de las competencias básicas, el grado de logro de los objetivos educativos del alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO.
- Analizar los factores y variables, relacionándolos con los procesos educativos y los factores de contexto que inciden en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas.
- Facilitar a los centros docentes una información suficiente y relevante, que les sirva para organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención al alumnado y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas, así como a valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en cursos anteriores.
- Promover procesos de reflexión en los centros docentes, que les permitan valorar y asumir responsabilidades en las mejoras relativas a su organización, funcionamiento y resultados.
- Proporcionar a la administración educativa vasca información suficiente, objetiva y relevante, que le permita tomar decisiones orientadas a la mejora de la calidad del sistema educativo.
- Facilitar a las familias información relevante acerca del grado de adquisición de las competencias por parte de su hijo o hija con el fin de motivar y propiciar su mejora.
- Favorecer la cooperación e integración de los esfuerzos de todos los componentes de la comunidad educativa y de los diferentes servicios de apoyo del Departamento de Educación Universidades e Investigación, para la mejora del rendimiento del alumnado vasco.

La información de los resultados a los centros tiene tres niveles de concreción: datos globales de centro en cada uno de los dos niveles evaluados, datos de los grupos que conforman cada uno de los niveles educativos y datos individuales de todo el alumnado de cada uno de los grupos. Cada familia, a través del centro, recibirá el informe individual de su hijo o hija.

b) Finalidad del informe

La finalidad última de este informe es complementar la información referente a los resultados obtenidos en los centros, en cada uno de los grupos que lo conforman en 4º de Educación primaria y 2º de ESO. Se trata de poner a disposición de los centros educativos un análisis más exhaustivo de los resultados de la evaluación, a fin de que el profesorado disponga de otros datos objetivos que les faciliten establecer medidas de mejora en su intervención educativa.

c) Contenido del informe

Este informe recoge el análisis de los resultados obtenidos por el alumnado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria en las competencias evaluadas, así como la incidencia que tienen en los mismos algunas variables individuales o de contexto. Al tratarse de una tercera edición de las evaluaciones de diagnóstico, es posible realizar, además, un análisis comparativo que permite ver la evolución de los resultados en las tres competencias que se mantienen estables.



La información que se presenta se estructura en los siguientes apartados:

- Resultados de cada una de las competencias básicas evaluadas.
 - Puntuación media de cada competencia.
 - Distribución del alumnado por niveles de la competencia.
 - Evolución de los resultados en las evaluaciones de los años 2009, 2010 y 2011.
- Resultados y características de los estratos según ISEC.
- Análisis de variables que tienen especial influencia en los resultados.
- Evolución de los resultados de los centros.
- Modelo explicativo de las diferencias en los resultados.
- Información sobre variables recogidas en el cuestionario de centros.





2. DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS Y DEL PROCESO DE APLICACIÓN





a) Proceso de aplicación

- **Aplicación piloto de las pruebas**

Los ítems de las pruebas fueron elaborados por un equipo de expertos en la competencia coordinados por el ISEI-IVEI. Estos ítems se probaron de forma experimental con una muestra de alumnado que se consideró suficientemente representativa. El pilotaje de los ítems se realizó durante los días de aplicación de las pruebas.

En estas pruebas piloto se comprobó la calidad de los ítems para medir correctamente los distintos niveles de desempeño del alumnado; es decir; se verificó tanto el nivel de dificultad de los ítems, como la consistencia de los criterios de corrección en los ítems abiertos. Los resultados del pilotaje permitieron seleccionar los ítems que se incluirían en la prueba definitiva.

- **Proceso de la aplicación de la EDII**

La Evaluación de diagnóstico en Educación Secundaria Obligatoria se realizó entre los días 21 de febrero y 11 de marzo del 2011. Los ítems de las pruebas fueron elaborados por un equipo de expertos en cada competencia, coordinados por técnicos del ISEI-IVEI. La aplicación de las pruebas del alumnado se llevó a cabo por personal externo al centro y el control de calidad de las mismas estuvo en manos de la Inspección de Educación y del ISEI-IVEI.

La cumplimentación de los cuestionarios tanto del centro como del alumnado se realizó mayoritariamente *on-line*, vía web (el 93% de los centros de primaria y el 97% de los de secundaria respondieron *on-line*).

La aplicación de las pruebas en los centros se llevó a cabo durante dos días consecutivos, con una duración de, aproximadamente, tres horas y media diarias. Cada uno de los días, el alumnado respondió a dos pruebas de rendimiento con un descanso de unos 20 ó 30 minutos entre la realización de la prueba sobre una competencia y la siguiente. Las dos pruebas correspondientes a la *Competencia en comunicación lingüística en euskara y castellano* se realizaron en días distintos. Parte del alumnado cumplimentó el primer día de la aplicación la prueba correspondiente a la prueba piloto de la nueva *Competencia de aprender a aprender*, con una duración de 35 minutos.

Competencias básicas evaluadas		Duración de las pruebas
Comunicación lingüística*	Euskara	80 minutos
	Castellano	80 minutos
	Inglés	80 minutos
Competencia matemática		55 minutos

(*) En este tiempo se realizaron las pruebas correspondientes a las tres dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística*: comprensión y expresión escrita y comprensión oral.

b) Descripción de la población

Al ser una evaluación censal, al igual que en las ediciones anteriores, en la aplicación de 2011 participó todo el alumnado de 2º de ESO escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos (de titularidad pública y concertada). La distribución en las tres ediciones ha sido la siguiente:



	2º ESO		
	ED09	ED10	ED11
Nº centros	335	333	330
Nº grupos	839	858	870
Nº estudiantes	17.550	18.021	18.279

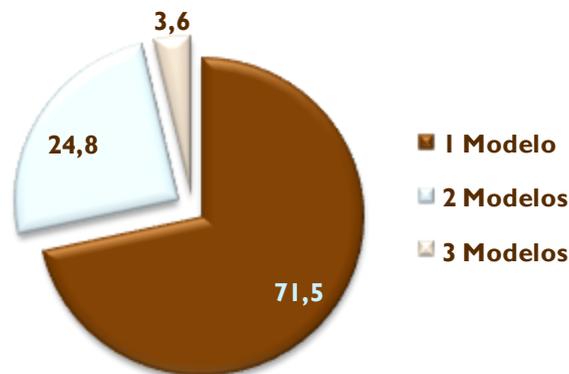
- **Número de centros**

La tabla siguiente muestra el número de centros y el modelo o modelos lingüísticos que tenían cuando participaron en la evaluación:

Centros y modelos lingüísticos ¹					
2º E.S.O.					
Centros con 1 modelo	%	Centros con 2 modelos	%	Centros con 3 modelos	%
236	71,5%	82	24,8%	12	3,6%
Total: 330					

Como se puede observar, el 71,5% de los centros (236) tiene sólo un modelo lingüístico (A, B o D); en el 24,8% de los centros (82) se imparte la docencia en dos modelos (BD, AD o AB), y el 3,6 % de los centros (12) la imparte en los tres modelos lingüísticos (A, B y D).

Gráfico 1: ED11-2º ESO. Porcentaje de centros según los modelos lingüísticos que imparten.



- **Evolución del porcentaje de centros por modelos lingüísticos que imparten (ED09-ED10-ED11)**

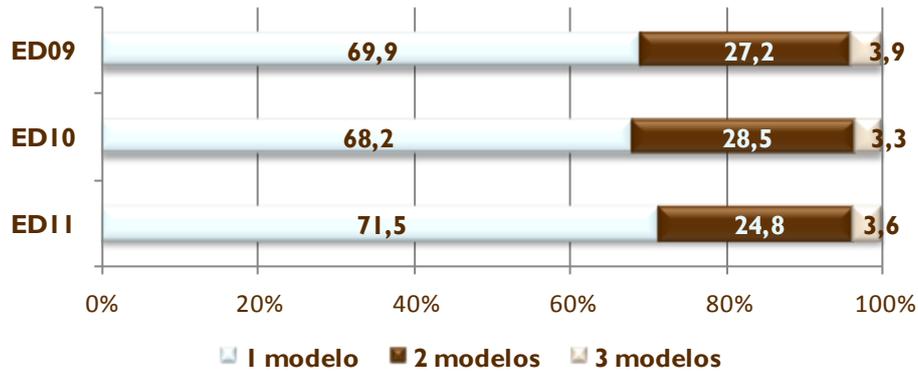
El número de centros que imparten docencia en un solo modelo lingüístico ha ido aumentando a lo largo de los tres años en los que se ha realizado la Evaluación de diagnóstico. En la ED09 un 69,9% de los centros tenían un solo modelo y, dicho porcentaje, ha subido hasta el 71,5% en la ED11.

¹ En todas las tablas en las que los datos vienen dados en forma de porcentajes puede que la suma de las puntuaciones no dé el 100%. Esto es debido al redondeo de los decimales al calcular los porcentajes.



Teniendo en cuenta los datos de la ED11, del total de centros que ofertan un modelo lingüístico (A, B o D), un 58,5% imparten la docencia sólo en el modelo D, un 30,9% en el modelo B y un 16,6% en el modelo A.

Gráfico 2: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución del porcentaje de centros por modelos lingüísticos.



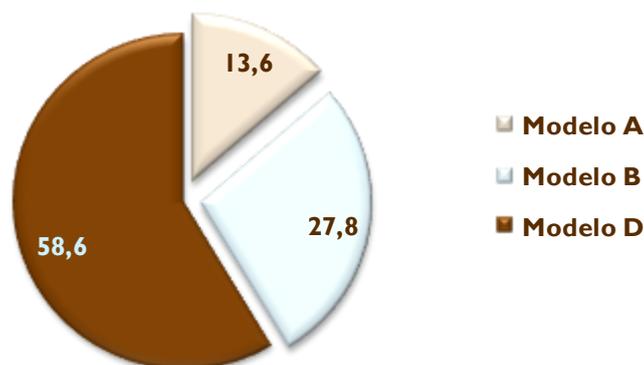
- **Número de grupos**

A continuación, se presenta el número de grupos de los centros de 2º de ESO clasificados según el modelo lingüístico al que pertenecen:

Nº de grupos en cada modelo lingüístico					
2º E.S.O					
Modelo A	%	Modelo B	%	Modelo D	%
118	13,6%	242	27,8%	510	58,6%
Total: 870					

En la Evaluación de diagnóstico de 2011, en 2º de la ESO, 118 grupos pertenecen al modelo A (el 13,6% del total de los grupos), 242 al modelo B (un 27,8%) y 510 grupos conforman el modelo D (el 58,6% del total de los grupos).

Gráfico 3: ED11-2º ESO. Porcentaje de grupos de alumnado por modelos lingüísticos.

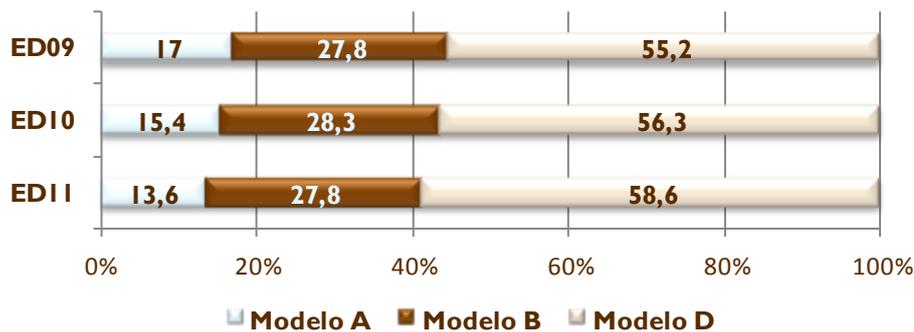




- Evolución del porcentaje de grupos por modelos lingüísticos que imparten (ED09-ED10-ED11)

Se observa que, durante las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico, el porcentaje mayor de los grupos de los centros pertenece al modelo D y el menor al modelo A. Durante las tres ediciones de la ED el porcentaje de los grupos de modelo A ha ido disminuyendo y el del modelo B permanece estable.

Gráfico 4: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución del porcentaje de grupos por modelos lingüísticos.



- **Porcentaje de alumnado por estratos**

Las siguientes tablas muestran la distribución del alumnado de 2º ESO según la red educativa pública o concertada, los modelos lingüísticos y los estratos:

Distribución del alumnado de 2º E.S.O según red educativa			
Red pública		Red concertada	
N	%	N	%
8.488	46,4%	9.791	53,6%
Total alumnado: 18.279			

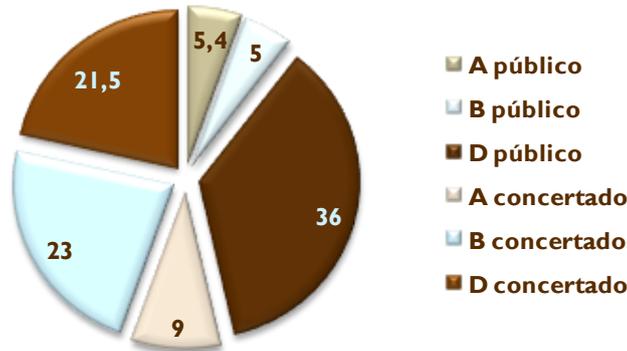
Distribución del alumnado de 2º E.S.O según modelo lingüístico					
Modelo A		Modelo B		Modelo D	
N	%	N	%	N	%
2.622	14,3%	5.134	28,1%	10.523	57,6%
Total alumnado: 18.279					

Distribución del alumnado de 2º E.S.O según estrato											
A público		B público		D público		A concertado		B concertado		D concertado	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
979	5,4%	923	5%	6.586	36%	1.643	9%	4.211	23%	3.937	21,5%
Total alumnado: 18.279											



En la ED11 el mayor porcentaje de alumnado está escolarizado en la red concertada (53,6%). Si se observan los modelos, el porcentaje mayor de alumnado está en el modelo D (57,6%) y el porcentaje más bajo de alumnado en el modelo A (14,3%). En el modelo D público es en el que se concentra el mayor porcentaje de alumnado (36%).

Gráfico 5: ED11-2° ESO. Porcentaje de alumnado en cada uno de los estratos.

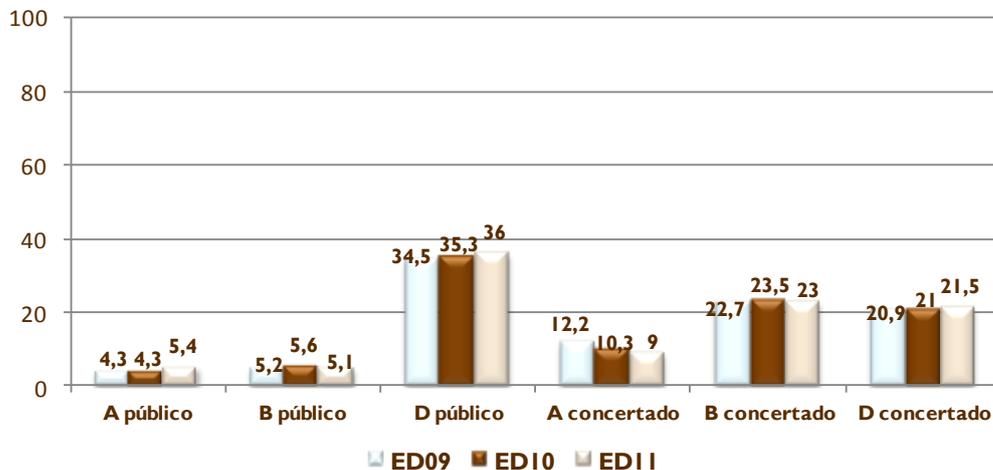


▪ **Evolución de los porcentajes que representa cada estrato en la ED09-ED10 y ED11**

A continuación, se analiza el porcentaje que representa cada estrato en las tres evaluaciones realizadas hasta el momento. Estos porcentajes se refieren al nivel de 2° de Educación Secundaria Obligatoria.

En el gráfico 6 se observa una subida del porcentaje de alumnado del modelo D de ambas redes (pública y concertada). El modelo A de la red concertada ha ido disminuyendo, mientras que el modelo A de la red pública se mantuvo estable de la ED09 a la ED10, pero en la ED11 experimenta un ligero incremento (1,1%). El porcentaje de alumnado de modelo B, tanto de la red pública como de la concertada, experimentó un aumento de la ED09 a la ED10, pero ha disminuido en la ED11.

Gráfico 6: 2° ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución del porcentaje que representa cada estrato.





• Alumnado que ha participado en la aplicación

La tabla que se presenta a continuación muestra los datos relativos al alumnado matriculado en 2º de ESO de todos los centros educativos del País Vasco y que, por lo tanto, formaron el censo de la Evaluación de diagnóstico del año 2011 en este nivel.

Para comprender los datos que se presentan en las columnas se definen los siguientes aspectos:

- Alumnado total: se refiere al número de alumnos y alumnas matriculados en cada uno de los niveles. Estos datos fueron facilitados por las direcciones de los centros (columna 1).
- Alumnado incluido en la prueba: se refiere al alumnado que, en principio, cumplía todos los requisitos para realizar cada una de las pruebas (columna 2).
- Alumnado no incluido en la puntuación: se refiere a alumnado que cumplía todos los requisitos exigidos para hacer la prueba, pero sus resultados no se han tenido en cuenta en el análisis de los datos globales de centro o de grupo, debido a que tenían una ACI en el área concreta que se valoraba, tenían una exención de euskara, habían acudido a la prueba pero eran absentistas habituales, eran inmigrantes con menos de un año de escolarización y, además, desconocían la lengua de aplicación, y/o estaban cursando un programa complementario de escolarización (columna 3).
- Alumnado no presentado: se trata de alumnado incluido en la prueba y que, por lo tanto, debía realizar la evaluación, pero que, por diferentes circunstancias, no se presentó el día de la aplicación (columna 4).
- Alumnado que realizó la prueba: número definitivo y porcentaje de alumnos y alumnas que realizaron las pruebas y cuyas puntuaciones se han tenido en cuenta en los resultados globales (columnas 5 y 6).

2º ESO	(1) Total alumnado	(2) Alumnado incluido	(3) Alumnado que no puntuó	(4) Alumnado no presentado	(5) Alumnado que realizó la prueba e incluido en puntuación	(6) % Alumnado incluido que realizó la prueba
<i>Competencia lingüística euskara</i>	18.279	16.847	1.432	848	15.999	87,5%
<i>Competencia lingüística castellano</i>		17.470	809	830	16.640	91%
<i>Competencia Matemática</i>		17.475	804	785	16.690	91,3%
<i>Competencia lingüística inglés</i>		17.514	765	855	16.659	91,1%

El total del alumnado matriculado el curso 2010-2011 en 2º de ESO era de 18.279 pero, como se ha mencionado anteriormente, no todos los y las estudiantes han sido incluidos en las puntuaciones (la columna 5 de la tabla muestra el alumnado que realizó la prueba e incluido en la puntuación de cada una de las competencias).



El número de alumnos y alumnas incluido en las cuatro competencias evaluadas ha sido 15.431, que supone el 84,4% del total del alumnado. El número de los que están incluidos en al menos alguna de las pruebas ha sido 17.140 alumnos o alumnas. Los porcentajes de participación en cada una de las competencias respecto al alumnado que debía realizarlas llegan al 91%, porcentaje inferior al de las anteriores ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09 y ED10) que fue del 96%.

En este informe, se ha realizado el análisis de los resultados en cada una de las cuatro competencias, tomando como referencia el número de alumnos y alumnas que ha realizado la prueba de la competencia correspondiente (columna 5), sin considerar los y las estudiantes que no puntúan en dicha competencia.

Para el cálculo de la variable del Índice socioeconómico y cultural se ha tomado como referencia el alumnado que ha cumplimentado los ítems correspondientes del cuestionario del alumnado.

c) Lengua de la prueba

La prueba correspondiente a la *Competencia matemática* se podía realizar en euskara o castellano. Al igual que en las anteriores ediciones de la evaluación, esta decisión se dejó al criterio de los centros, quienes determinaron si la lengua a utilizar en dicha prueba era la lengua familiar o la de instrucción.

Cuando eligieron la lengua de instrucción, esta decisión se aplicó a todos los grupos de un mismo modelo. Si, por el contrario, optaron por la lengua familiar, se consideró individualmente la situación de cada alumno y alumna del grupo; es decir, dentro de un mismo grupo hubo quienes realizaron dicha prueba en euskara por ser ésta su lengua familiar y otros que la hicieron en castellano por la misma razón.

Las *Competencias en comunicación lingüística en castellano, en euskara y en inglés* se aplicaron y contestaron en la lengua correspondiente. Los cuestionarios de alumnado se aplicaron con el mismo criterio que las pruebas de rendimiento en la *Competencia matemática*.

La tabla siguiente muestra la lengua que eligieron los centros (lengua familiar o la lengua de instrucción) en cada uno de los modelos lingüísticos correspondientes al nivel de 2º de ESO, para la realización de las pruebas de la Evaluación de diagnóstico 2011.

Lengua de la prueba por modelos en <i>Competencia matemática</i>			
Lengua elegida para las pruebas	Modelos lingüísticos y lengua de las pruebas		
	2º E.S.O.		
	Modelo A	Modelo B	Modelo D
Familiar	11	32	6
De instrucción	109	210	504
Total: 872 grupos			

En 2º de ESO, 49 grupos (el 5,62%) eligieron realizar la prueba de la competencia no lingüística (*Competencia matemática*) en la lengua familiar: euskara o castellano. En 823 grupos pertenecientes a los tres modelos lingüísticos (el 94,38%) las pruebas se realizaron en la lengua de instrucción vinculada a la *Competencia matemática*.



d) Descripción de las pruebas de rendimiento

La Evaluación de diagnóstico correspondiente al año 2011 ha medido cuatro de las ocho competencias recogidas en el Decreto 175/2007. Las competencias evaluadas en esta edición fueron:

- *Competencia en comunicación lingüística en euskara.*
- *Competencia en comunicación lingüística en castellano.*
- *Competencia matemática.*
- *Competencia en comunicación lingüística en inglés.*

Las tres primeras se aplican todos los cursos, mientras que la que figura en cuarto lugar sustituyó a otra de las ediciones anteriores y será sustituida en las próximas ediciones de Evaluación de diagnóstico. El año 2013 la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* será sustituida por la *Competencia para aprender a aprender*, cuyo pilotaje se realizó con una muestra del alumnado a la vez que se aplicaba la evaluación del año 2011.

El número de ítems para medir cada una de las cuatro competencias evaluadas fue el siguiente:

Competencias	Dimensiones	2º ESO Número de ítems
<i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	Comprensión oral	21
	Comprensión y expresión escrita	25
<i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	Comprensión oral	28
	Comprensión y expresión escrita	26
<i>Competencia matemática</i>	Cantidad	8
	Espacio y forma	4
	Cambios, relaciones e incertidumbre	7
	Resolución de problemas	5
<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	Comprensión oral	20
	Comprensión y expresión escrita	20

En las pruebas se proponían ítems con cuatro tipos de respuesta:

- Ítems de respuesta cerrada bajo el formato de elección múltiple. Se ofrecen varias opciones para elegir una.
- Ítems semi-cerrados. Se debe elegir una opción entre dos propuestas.
- Ítems de construcción corta. Se pide una respuesta breve, un dibujo, una operación matemática, rellenar un hueco, etc.



- Ítems abiertos. Admiten una amplia gama de respuestas. Para evitar la subjetividad en la corrección se elaboran criterios claros para la misma y se establecen diversos niveles en la ejecución de la tarea.

La mayor parte de los ítems en todas las competencias eran de respuesta de opción múltiple, en menor proporción semi-cerrados o de construcción corta y sólo en las competencias lingüísticas había un ítem abierto que requería una respuesta de expresión escrita amplia (100 palabras en ESO en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano y euskara* y entre 60 y 70 palabras en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*).

Los dos primeros tipos de ítems se corrigieron mediante una aplicación informática que asignaba la puntuación correspondiente a la alternativa correcta. Los dos últimos se corrigieron por personal contratado a tal efecto con formación específica y en estos casos existió un seguimiento por parte del ISEI-IVEI para evitar o reducir al máximo los niveles de discrepancia en las correcciones.

e) Niveles de competencia establecidos

Los resultados se presentan organizados en tres niveles de competencia: inicial, medio y avanzado. Cada uno de estos niveles se define según los conocimientos, habilidades y capacidades que se requieren para que el alumno o alumna pueda resolver las situaciones planteadas en el mismo, y está determinado por tramos de puntuación en cada una de las pruebas.

Se han establecido tres niveles de competencia:

- El nivel inicial agrupa a alumnos y alumnas de muy diferente tipo, desde quienes están iniciando el aprendizaje de habilidades y contenidos propios del ciclo educativo correspondiente, hasta quienes, con un poco de apoyo, podrían enfrentarse a las exigencias propias del nivel medio.
- El nivel medio reúne las habilidades que son alcanzables por un porcentaje importante del alumnado. Muestra las habilidades y contenidos de dificultad media de cada competencia evaluada.
- El nivel avanzado recoge las habilidades y contenidos más complejos evaluados en las pruebas. En este nivel puede haber alumnos y alumnas que hayan consolidado recientemente el dominio de estos aprendizajes, junto con otros estudiantes plenamente asentados en este nivel.

Para establecer los niveles de rendimiento dentro de cada competencia, se ha seguido un procedimiento estandarizado ya empleado en otras evaluaciones internacionales con este mismo objetivo. En este proceso de *identificación de los puntos de corte* de cada nivel han tomado parte los profesionales que participaron en la elaboración de las pruebas (personal del ISEI-IVEI, de Inspección Educativa, asesores de formación de Berritzegune y profesorado de distintos niveles), así como otros profesores y profesoras expresamente invitados a participar en este proceso. Se han marcado dos puntos de corte específicos para cada competencia o dimensión evaluada, los cuales permiten identificar tres niveles de consecución o logro: nivel inicial, nivel medio y nivel avanzado (ver tablas de descripción de los niveles de rendimiento en cada competencia y/o dimensión evaluada).



- **Cómo se miden las competencias**

Con los datos obtenidos en las Evaluaciones de diagnóstico, se pretende facilitar una información complementaria que pueda ser útil a los centros para tomar decisiones sobre sus procesos formativos y plantear mejoras en su funcionamiento; por lo tanto, el análisis de los datos está en consonancia con este modelo de evaluación.

Los resultados se miden mediante una escala de puntuación, instrumento que permite asignar un valor numérico y diferenciar los niveles de competencia de los alumnos y alumnas. Lo importante de esta escala de puntuación no es el valor específico que se ha asignado a la media de la Comunidad Autónoma, sino la posibilidad de fijar una marca en torno a la cual se ubican, hacia arriba o hacia abajo, los resultados del alumnado, de los grupos y de los centros.

La puntuación media de la Evaluación de diagnóstico de 2009 se estableció en 250 puntos, con una desviación típica de 50. Este promedio, que se fijó por primera vez para cada etapa y para cada una de las competencias, se mantiene en esta edición para la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* que se evalúa por primera vez. El promedio de 250 puntos establecido en la primera evaluación sirve de referencia para establecer comparaciones y valorar las posibles desviaciones que se den en ediciones sucesivas en cada una de las competencias.

- f) **Cuestionarios del alumnado**

Además de las pruebas de rendimiento, el alumnado cumplimentó un cuestionario con información referente al ámbito familiar, tal como: posesiones, bienes culturales, estudios del padre y la madre, situación familiar, etc. Otras preguntas permitían conocer el origen, la lengua familiar, etc. Así mismo, recogía información del alumnado sobre aspectos extraescolares y cuestiones relacionadas con el centro, su actitud hacia el estudio o el gusto por determinadas materias.

Muchos estudios e investigaciones han demostrado que algunas de estas variables tienen incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por ello, a partir de la información recogida en estos cuestionarios, y con objeto de establecer correlaciones con los resultados, se han seleccionado para este informe determinadas variables como el sexo del alumnado, la idoneidad en el curso en que está escolarizado según su año de nacimiento, la influencia de la lengua familiar en los resultados, la edad de inicio de la escolarización, etc.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la cumplimentación de los cuestionarios tanto del centro como del alumnado se ha realizado mayoritariamente on-line, vía web. Esto ha supuesto un esfuerzo importante por parte de los centros (el 93% de los de primaria y el 97% de los de secundaria ha respondido vía web) y del ISEI-IVEI.

- **Índice socioeconómico y cultural del alumnado (ISEC)**

La influencia de este índice viene avalada por todas las evaluaciones e investigaciones realizadas. En general, el resultado académico mejora a medida que asciende el nivel socioeconómico y cultural del alumnado. Ahí radica la importancia de valorar y contrastar los resultados obtenidos teniendo en cuenta la incidencia de esta variable.



El Índice socioeconómico y cultural (ISEC) se forma a partir de las respuestas recogidas en el cuestionario del alumnado, e incluye, entre otros, aspectos relacionados con el nivel profesional del padre y de la madre, el nivel máximo de estudios de la familia, el número de libros en casa y la posesión de una serie de bienes materiales y culturales que el análisis ha determinado que son especialmente relevantes (número de libros en casa, lectura de prensa diaria, revistas especializadas, ordenador y acceso a internet en casa...). A partir de los datos individuales, se ha calculado 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.

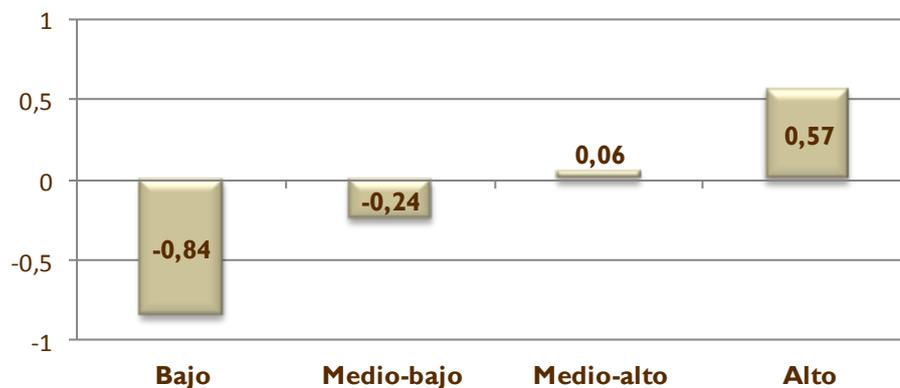
Para posibilitar el análisis comparativo se han establecido cuatro niveles de ISEC (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto), en cada uno de los cuales se sitúa un 25% de la población.

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 etapa. Esta circunstancia puede provocar incluso que un centro que tenga los dos niveles evaluados, se sitúe en un nivel de ISEC distinto en cada uno de los mismos, ya que los datos proceden únicamente de los alumnos y alumnas del nivel evaluado y no de todo el alumnado del centro. Por lo tanto, cuando se habla en este informe de ISEC de centro, ha de interpretarse como ISEC medio del alumnado de los grupos evaluados.

En la Evaluación de diagnóstico de 2011, los valores de los 4 niveles de ISEC del alumnado de 2º de ESO son los siguientes:

ED11- 2º ESO. Rango de valores del ISEC. Centros			
Nivel de ISEC	Valor mínimo	Valor máximo	Valor medio
Bajo	-2,42	-0,43	-0,84
Medio-bajo	-0,42	-0,08	-0,24
Medio-alto	-0,08	0,21	0,06
Alto	0,22	1,21	0,57

Gráfico 7: ED11-2º ESO. Valores de los niveles del Índice socioeconómico y cultural.

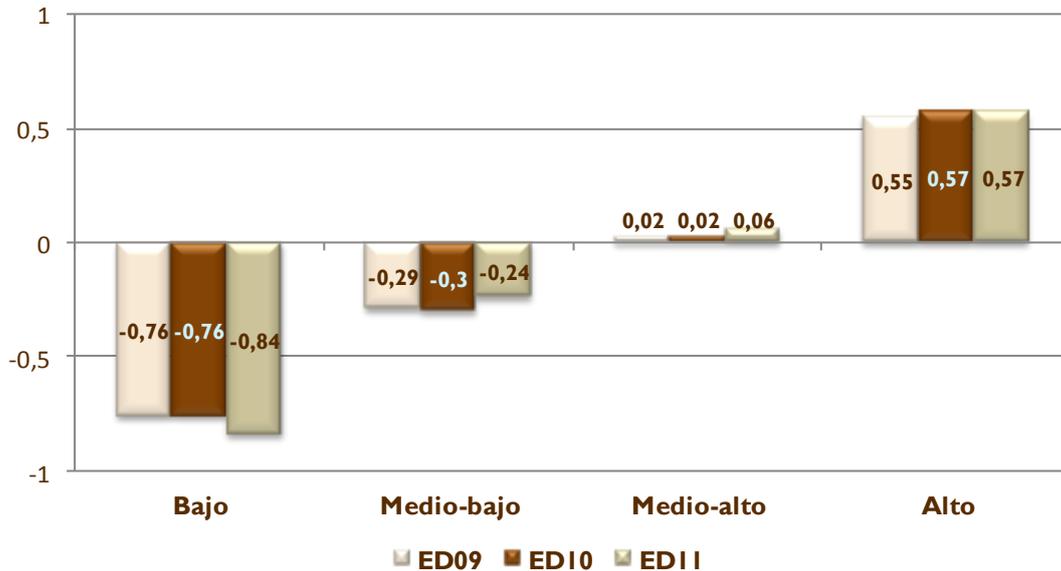


En el siguiente gráfico se pueden comparar los valores de los distintos niveles de ISEC en las tres Evaluaciones de diagnóstico realizadas hasta el momento. Se observa que en la ED11 se elevan los valores de ISEC medio-bajo y medio-alto con respecto a la ED09 y ED10. Por el



contrario, bajan los valores del ISEC bajo con respecto a las dos ediciones anteriores. Los valores de ISEC alto en la ED11 se mantienen con respecto a la ED10 pero aumentan con respecto a la ED09.

Gráfico 8: 2° ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución del ISEC del alumnado.



La tabla siguiente muestra el valor del ISEC medio de centro de cada uno de los seis estratos considerados en esta evaluación².

Estrato	Valor medio del ISEC		Porcentaje que representa cada estrato en la aplicación 2011	Porcentaje que representa cada estrato dentro de su red educativa	
A público	-1,33	Bajo	5,36%	11,53%	Red pública 46,44%
B público	-0,50	Bajo	5,05%	10,87%	
D público	-0,07	Medio-alto	36,03%	77,59%	
A concertado	0,25	Alto	8,99%	16,78%	Red concertada 53,56%
B concertado	0,11	Medio-alto	23,04%	43,01%	
D concertado	0,24	Alto	21,54%	40,21%	

Los estratos A y B públicos se sitúan en el nivel bajo de ISEC con un valor medio de -1,33 y -0,5 respectivamente. Los estratos A y D concertados tienen el valor más alto de ISEC (0,25 y 0,24 respectivamente), situándose en el nivel alto. Los estratos D público y B concertado, en función de su valor medio de ISEC, se sitúan en el nivel medio-alto.

² El que un estrato se sitúe en un determinado nivel de ISEC no significa necesariamente que todos los centros de ese estrato tengan ese mismo nivel de ISEC. Además, para valorar correctamente estos datos es muy importante tener en cuenta el porcentaje que representa cada uno de los estratos tanto en la aplicación 2011, como dentro de cada una de las redes educativas.

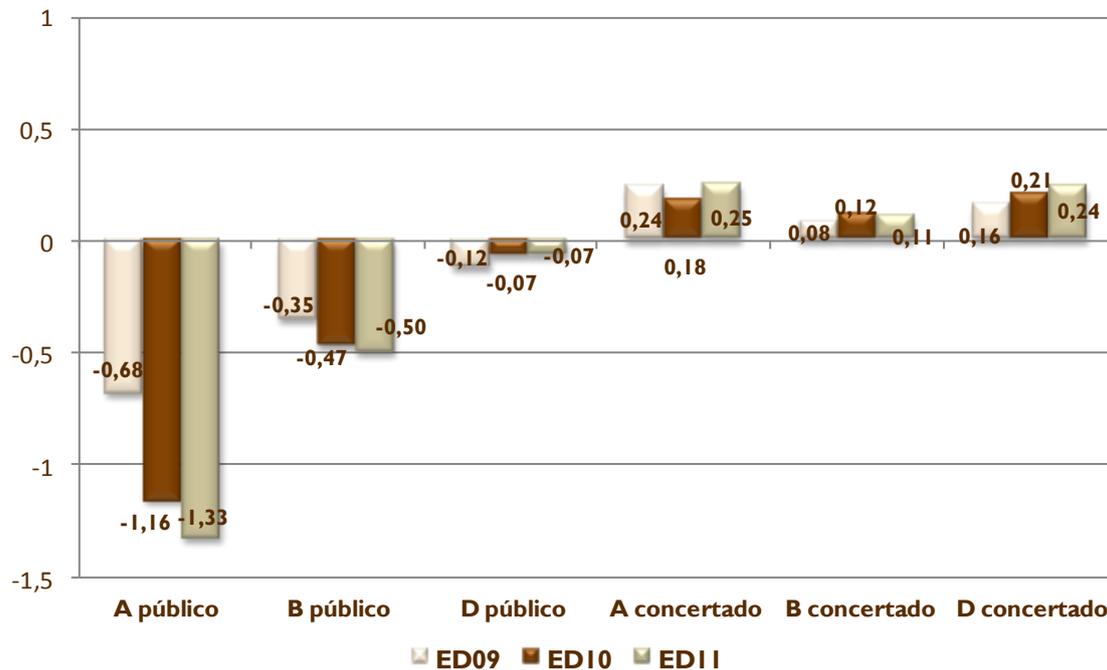


Estrato	ED09		ED10		ED11	
	Valor medio del ISEC		Valor medio del ISEC		Valor medio del ISEC	
A público	-0,68	Bajo	-1,16	Bajo	-1,33	Bajo
B público	-0,35	Medio-bajo	-0,47	Bajo	-0,50	Bajo
D público	-0,12	Medio-alto	-0,07	Medio-alto	-0,07	Medio-alto
A concertado	0,24	Alto	0,18	Medio-alto	0,25	Alto
B concertado	0,08	Medio-alto	0,12	Medio-alto	0,11	Medio-alto
D concertado	0,16	Medio-alto	0,21	Medio-alto	0,24	Alto

El estrato A público se sitúa en el nivel bajo de ISEC durante las tres ediciones de la Evaluación de Diagnóstico. Así mismo, los estratos D público y B concertado se mantienen en el nivel alto de ISEC en la ED09, ED10 y ED11. En el resto de los estratos se producen oscilaciones con respecto a su nivel de ISEC durante las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico:

- El estrato B público oscila entre los niveles de ISEC bajo y medio-bajo.
- Los estratos A y D concertados oscilan entre los niveles de ISEC alto y medio-alto.

Gráfico 9: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución del ISEC de centro por estratos.

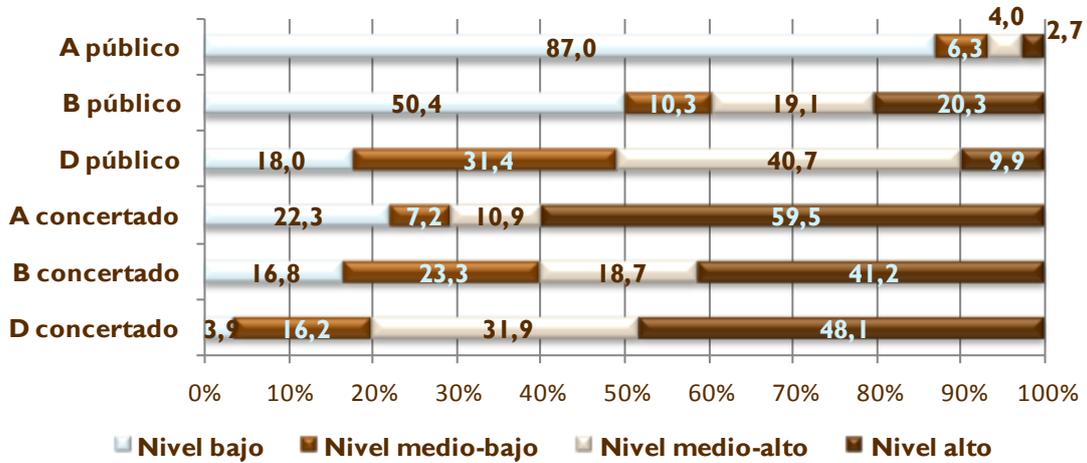


• Porcentaje de alumnado en cada estrato según nivel de ISEC

El gráfico siguiente muestra, para cada uno de los estratos, el porcentaje de alumnos y alumnas que se sitúan en cada uno de los niveles de ISEC:



Gráfico 10: ED11-2° ESO. Porcentaje de alumnado en cada estrato según nivel de ISEC.



Los datos del gráfico anterior evidencian la diversidad de situaciones y la diferente distribución de porcentajes de alumnado por niveles de ISEC en cada uno de los estratos de esta evaluación.

El 87% del alumnado del estrato A público tiene un nivel de ISEC bajo, mientras que el estrato D concertado solo tiene un 3,9% de alumnado en este nivel. Por otra parte, el 59,5% del alumnado del estrato A concertado tiene un nivel de ISEC alto, en cambio, el estrato A público solo tiene un 2,7% del alumnado en ese nivel de ISEC.



3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DE 2º DE LA ESO





3.1. Análisis de los resultados de las competencias básicas evaluadas





I. Competencia en comunicación lingüística en euskara

a) Definición y dimensiones

Es la habilidad para utilizar la lengua en euskara, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales.

La *Competencia en comunicación lingüística en euskara* se estructura en cinco dimensiones, de las cuáles se han evaluado las tres siguientes:

- **Comprensión escrita en euskara**

A partir de textos de diferentes características se realizan preguntas para valorar si el alumnado es capaz de reconocer las ideas principales y secundarias, si relaciona las diversas informaciones que aparecen en el texto para darle coherencia y, al fin, si identifica la finalidad del mismo y la intención del emisor.

- **Comprensión oral en euskara**

Se ha evaluado a través de textos orales sobre los que se plantean preguntas que miden la capacidad de identificar el sentido global del texto, si reconoce su propósito, si identifica y selecciona la información adecuada o la capacidad para interpretar el texto de manera crítica.

- **Expresión escrita en euskara**

Mediante la redacción de un texto escrito en euskara se valora la adecuación y desarrollo del tema propuesto, la coherencia y cohesión del mismo así como el léxico, la gramática y la ortografía utilizada.

Para valorar esta dimensión, al alumnado de ESO se le pidieron 100 palabras escritas. Se han corregido todos los textos escritos a partir de 20 palabras, valorando los aspectos siguientes:

- Adecuación y desarrollo del tema:
 - Si ha tenido en cuenta el objetivo del texto.
 - Si ha utilizado un registro lingüístico adecuado a la situación.
 - Si ha mantenido la persona verbal.
- Coherencia y cohesión del texto:
 - Si ha mantenido el progreso de la información (orden en la exposición, repeticiones, incoherencias...).
 - Si se respeta la estructura del texto solicitado y sus partes aparecen claramente diferenciadas.
 - Si utiliza recursos lingüísticos y no lingüísticos propios del texto solicitado.
- Léxico, gramática y ortografía:



- Léxico empleado (repeticiones, utilización de sinónimos).
- Tipo de oraciones usadas.
- Faltas graves de ortografía y errores de puntuación.

Las dimensiones que no se han evaluado son:

- Expresión oral
- Interacción oral

b) Resultados generales

La puntuación media del alumnado de 2º de ESO de la CAPV en *Competencia en comunicación lingüística en euskara* ha sido de 256 puntos. La tabla siguiente muestra el número de alumnos y alumnas tomados en consideración en esta competencia, así como las puntuaciones máximas y mínimas conseguidas:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
<i>Comunicación lingüística en euskara</i>	15.999	102	363	256	47,73

c) Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado

A continuación, se muestra la tabla de descripción de las tareas que el alumnado es capaz de realizar y le sitúa en uno de los tres niveles de rendimiento en *Competencia en comunicación lingüística en euskara*.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<p>El alumnado que se sitúa en este nivel tiene unas capacidades lingüísticas generales limitadas, con las que lleva a cabo tareas comunicativas sencillas y de manera poco autónoma.</p> <p>En cuanto a la comprensión, este alumnado reconoce el significado general de algunos textos orales y escritos de diversos ámbitos de uso, siempre que dichos textos sean claros y cercanos a su experiencia.</p> <p>Diferencia las ideas principales de las secundarias en textos elementales, y cuando éstas se expresan de manera evidente. Identifica la información específica que se le solicita si es explícita, y puede realizar inferencias básicas, o sacar conclusiones de algún pasaje de textos básicos. En algún caso, es capaz de establecer relaciones simples entre el texto y sus propios</p>	<p>Las capacidades lingüística y comunicativa de este alumnado son adecuadas y se sitúan en un nivel medio. Resuelve las tareas planteadas de manera apropiada y autónoma, y suele alcanzar el objetivo comunicativo que se le propone.</p> <p>En la comprensión oral y escrita, el alumnado de este nivel es capaz de reconocer el significado general de textos orales y escritos de diversos ámbitos de uso, así como las diferentes ideas que en él aparecen; asimismo, diferencia las ideas principales de las secundarias. Identifica la información específica que se le solicita, y puede realizar inferencias o sacar conclusiones de algún pasaje del texto o del texto en general, e interpreta en alguna medida el contenido del texto desde sus propias ideas o conocimientos. Este alumnado identifica el emisor del texto y el</p>	<p>El alumnado que se sitúa en este nivel tiene unas capacidades lingüísticas generales que le permiten realizar tareas comunicativas de forma autónoma y eficiente. Presenta un nivel elevado en la resolución las tareas planteadas, es autónomo y alcanza el objetivo comunicativo que se le propone con desenvoltura.</p> <p>En cuanto a la comprensión oral y escrita, el alumnado de este nivel es capaz de reconocer el significado general de textos orales y escritos de diversos ámbitos de uso y de mayor complejidad que en los niveles anteriores. Identifica las diferentes ideas del texto y las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas. Selecciona la información específica y elabora inferencias o saca conclusiones a partir del texto. Es capaz de interpretar de forma crítica el contenido del texto desde sus</p>



conocimientos.

En lo referente a la expresión escrita, el alumnado de este nivel escribe textos muy rudimentarios y con dificultades básicas de expresión, lo cual suele dificultar la comprensión. No suele llegar al número de palabras solicitado y utiliza estructuras sintácticas muy simples para organizar las ideas, por lo que la coherencia y la cohesión del texto son muy frágiles y no se alcanza la finalidad del texto. Es frecuente que utilice un registro inadecuado para un texto escrito, y que carezca de recursos lingüísticos suficientes, por lo que se detectan deficiencias de léxico y errores ortográficos y gramaticales.

género del mismo.

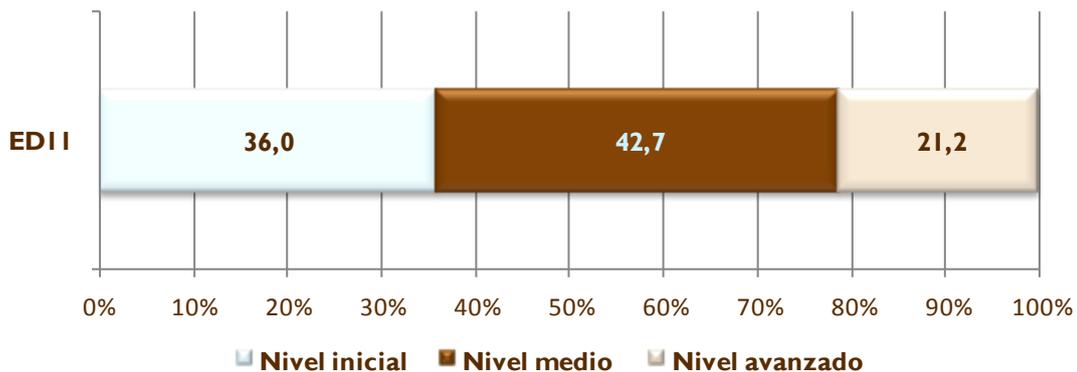
En lo referente a la expresión escrita, el alumnado de este nivel escribe textos propios del género textual que se le ha requerido, de tal modo que logra el objetivo del mismo. Las ideas están expuestas de forma bastante coherente y, en su mayoría, se encuentran correctamente cohesionadas a través de enlaces y estructuras sintácticas adecuadas. Utiliza un léxico apropiado para el tema del texto y no comete errores gramaticales u ortográficos frecuentes o graves.

propias ideas y conocimientos. Este alumnado identifica el emisor del texto y su intención, así como el género del mismo.

En lo referente a la expresión escrita, este alumnado escribe textos propios del género textual que se le ha requerido, cumpliendo su finalidad. Selecciona y expone información relevante y organiza las ideas de forma coherente, y éstas se encuentran correctamente cohesionadas a través de diversos enlaces y estructuras sintácticas. Utiliza un léxico preciso y rico, con respecto al tema tratado, y respeta la normativa gramatical y ortográfica.

El gráfico 11 muestra la distribución del alumnado en cada uno de los tres niveles de competencia definidos en esta evaluación:

Gráfico 11: EDII-2º ESO. Porcentaje de alumnado en cada nivel de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.



En esta edición de 2011, el 36% del alumnado de 2º de ESO de la CAPV domina únicamente las habilidades descritas en el nivel inicial. Alrededor del 43% tiene un dominio de la competencia que le sitúa en el nivel medio, mientras que poco más del 21% del alumnado logra realizar tareas más complejas propias del nivel avanzado de esta competencia. Se puede afirmar, por tanto, que casi el 64% del alumnado de 2º de ESO supera el nivel inicial de la Competencia en comunicación lingüística en euskara.

d) Resultados en las dimensiones de la competencia

A continuación se detalla el número de alumnas y alumnos tomados en consideración en la Competencia en la comunicación lingüística en euskara así como la puntuación máxima y mínima en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia: *Comprensión oral*, *Comprensión escrita* y *Expresión escrita*.



Dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística en euskara	N*	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Comprensión oral	15.999	82	366	257	52,28
Comprensión escrita		81	361	255	51,31
Expresión escrita		139	346	250	49,97

*Los resultados de la dimensión *Expresión escrita* no son comparables con los obtenidos en las otras dos ediciones de la Evaluación de diagnóstico.

El resultado medio del alumnado de 2º de ESO en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia ha sido 256 puntos. *Expresión escrita* es la dimensión en la que el alumnado ha conseguido la puntuación media más baja (250 puntos). La *Comprensión oral*, con 257 puntos de media, es la que obtiene el resultado más alto y también la que tiene mayor dispersión entre la puntuación mínima y la máxima.

La siguiente tabla refiere lo que el alumnado es capaz de realizar en cada uno de los niveles de rendimiento que se describen en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia:

Descripción de los niveles en las dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística en euskara

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
Comprensión oral		
<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entiende el sentido general del texto oral. ✓ Infiere el tema del texto. ✓ Identifica las ideas principales del texto. ✓ Identifica la finalidad del texto. ✓ Reconoce la información concreta que se le pide. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distingue las ideas principales y las secundarias. ✓ Reconoce la finalidad del texto y los objetivos de su emisor. ✓ Reconoce el género de textos diversos. ✓ Diferencia información y opinión. ✓ Realiza algunas inferencias partiendo del texto. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpreta información del texto. ✓ Hace inferencias a partir de sus propias ideas y conocimientos.
Comprensión escrita		
<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entiende el sentido general del texto. ✓ Identifica las ideas principales del texto. ✓ Reconoce información específica y concreta. ✓ Identifica los objetivos de algunos textos. ✓ Reconoce algunos términos determinados propios del léxico de su edad. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distingue las ideas principales y las secundarias. ✓ Interpreta la información del texto y hace inferencias a partir de sus propias ideas. ✓ Reconoce la estructura del texto. ✓ Conoce el léxico que corresponde a su nivel académico. ✓ Reconoce la finalidad del emisor a partir de elementos implícitos y explícitos del texto. ✓ Identifica la finalidad y el género del texto. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distingue las ideas principales y las secundarias y establece relaciones entre ellas. ✓ Interpreta e integra la información del texto y hace inferencias a partir de sus propias ideas. ✓ Diferencia información de opinión.



Expresión escrita

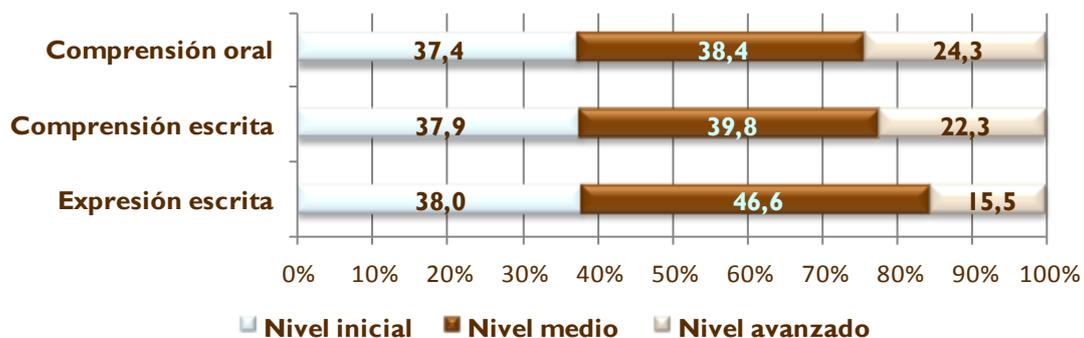
Se sitúa en este nivel el alumnado que:	Se sitúa en este nivel el alumnado que:	Se sitúa en este nivel el alumnado que:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aporta poca información y deficientemente articulada, por lo que apenas consigue la finalidad del texto. ✓ Denota problemas con el registro. ✓ No organiza adecuadamente las ideas, y las repite. ✓ Apenas se ajusta a las características de un texto argumentativo. ✓ Apenas utiliza recursos lingüísticos, o los utiliza incorrectamente. ✓ Utiliza un léxico pobre. ✓ Comete errores gramaticales y ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incluye la información pertinente suficiente para conseguir la finalidad: redactar un texto argumentativo. ✓ Utiliza un registro adecuado en su mayoría. ✓ Organiza los datos y las ideas de manera bastante lógica; no hay incoherencias graves ni repeticiones frecuentes. ✓ Utiliza recursos lingüísticos casi siempre que es necesario. ✓ En general, utiliza un léxico adecuado. ✓ Comete algunos errores ortográficos y gramaticales, que no dificultan la comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consigue completamente la finalidad del texto: escribir un texto argumentativo, aportando información pertinente. ✓ Organiza los datos y las ideas de manera lógica; no hay incoherencias ni repeticiones. ✓ Utiliza los recursos lingüísticos adecuadamente. ✓ Utiliza un léxico preciso y pertinente. ✓ No comete errores ortográficos ni gramaticales graves.

Los textos que se han utilizado para evaluar las dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* son:

- *Comprensión oral*: noticias, un texto divulgativo y textos breves de ámbito interpersonal (notas, avisos...).
- *Comprensión escrita*: texto informativo, literario (prosa y poesía), divulgativo y un diálogo informal.
- *Expresión escrita*: el alumnado debía desarrollar un texto argumentativo.

En el gráfico 12 se puede observar la distribución del alumnado por niveles de rendimientos en las tres dimensiones evaluadas en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*.

Gráfico 12: EDII- 2º ESO. Porcentaje de alumnado en cada nivel de rendimiento por dimensiones en *Competencia en comunicación lingüística en euskara*





El porcentaje de alumnado situado en el nivel inicial en las tres dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* es similar (entre un 37,4% y un 38%). La *Expresión escrita* es la dimensión con resultados más bajos, ya que concentra un mayor porcentaje de alumnado en los niveles inicial y medio (84,6%), mientras que sólo el 15,5% logra las habilidades del nivel avanzado. El porcentaje más alto de alumnado situado en el nivel avanzado se alcanza en la dimensión de *Comprensión oral* (24,3%), es en esta misma dimensión, en el nivel inicial, en la que se sitúa el porcentaje más bajo de alumnado (37,4%).

e) Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)

En la tabla y gráfico siguientes, se presentan las puntuaciones obtenidas por cada uno de los estratos. Junto a ella aparece el número de alumnos y alumnas que se han incluido en la puntuación en cada estrato.

Estrato	N	Media	E.T. ³
A público	400	174	1,64
B público	743	237	1,71
D público	6.050	265	0,53
A concertado	1.315	203	1,15
B concertado	3.772	252	0,70
D concertado	3.719	276	0,65
Total:	15.999		

Analizada la significatividad estadística de las medias (*gráfico 13*) se observa que:

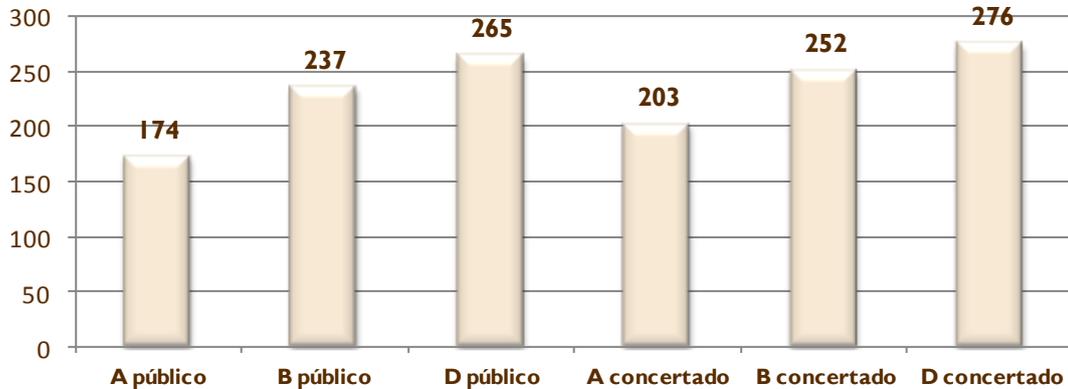
- Los resultados de los estratos del modelo A son significativamente más bajos que los del modelo B y éstos, a su vez, más bajos que los del modelo D. esto ocurre tanto en la red pública como en la concertada.
- Los estratos A y B tanto de la red pública como de la concertada se sitúan por debajo de la media de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* de la CAPV (256 puntos).
- Los estratos D público y concertado obtienen resultados significativamente más altos que todos los demás estratos. Además, entre el estrato D concertado y el D público hay una diferencia significativa de 11 puntos, siendo más alta la puntuación del primero.
- El modelo lingüístico es determinante en el desarrollo de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*.

Una situación similar se produjo en las dos ediciones anteriores de la Evaluación de diagnóstico.

³ E.T.: Error Típico.



Gráfico 13: ED11-2º ESO. Resultados por estratos en Competencia en comunicación lingüística en euskara.



Las diferencias de las medias de todos los estratos son estadísticamente significativas.

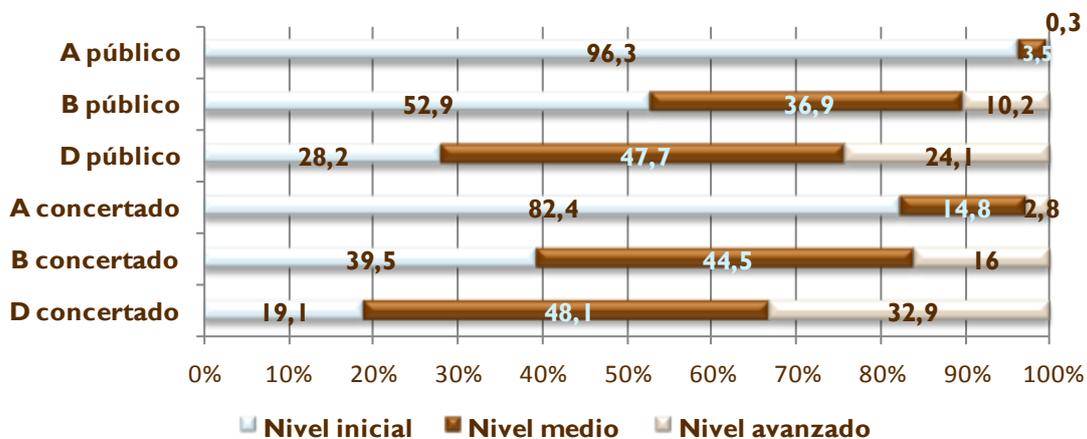
El gráfico 14 muestra, en cada estrato, el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los tres niveles establecidos (inicial, medio y avanzado).

El análisis de los estratos por niveles de rendimiento pone de relieve los altos porcentajes de alumnado de los estratos A público (96,3%) y A concertado (82,4%) que no superan el nivel inicial de la Competencia en comunicación lingüística en euskara. Así mismo, un 52,9% del alumnado del estrato B público no supera el nivel inicial.

Los estratos D público (24,1%) y D concertado (32,9%) son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado.

El alumnado del modelo D concertado es el que tiene los mejores resultados ya que tiene el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (19,1%) y un 81% supera el nivel inicial.

Gráfico 14: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por estratos en cada nivel de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.

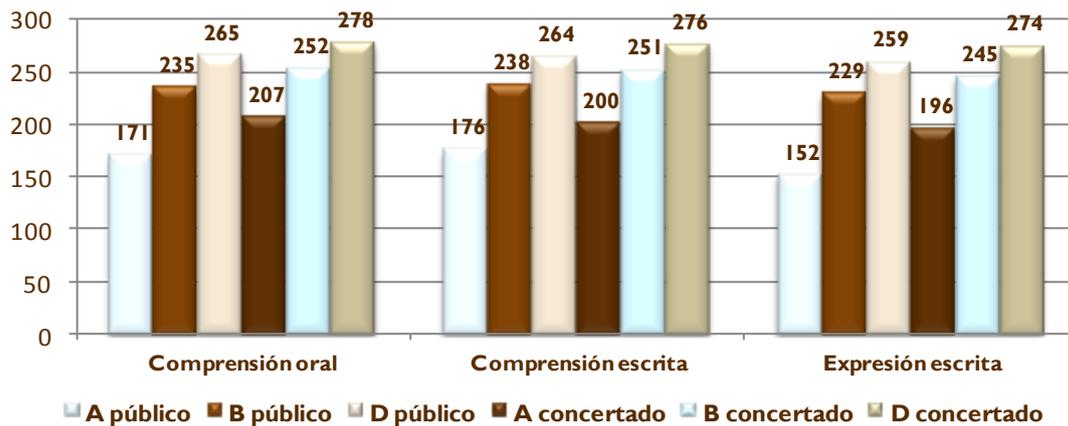




f) Resultados por dimensiones y estratos

A continuación, se muestran los resultados medios obtenidos en cada dimensión de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* en los seis estratos:

Gráfico 15: ED11-2º ESO. Rendimiento en las dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística en euskara por estratos.



Las diferencias de las puntuaciones de cada dimensión obtenidas por los diferentes estratos son todas significativas.

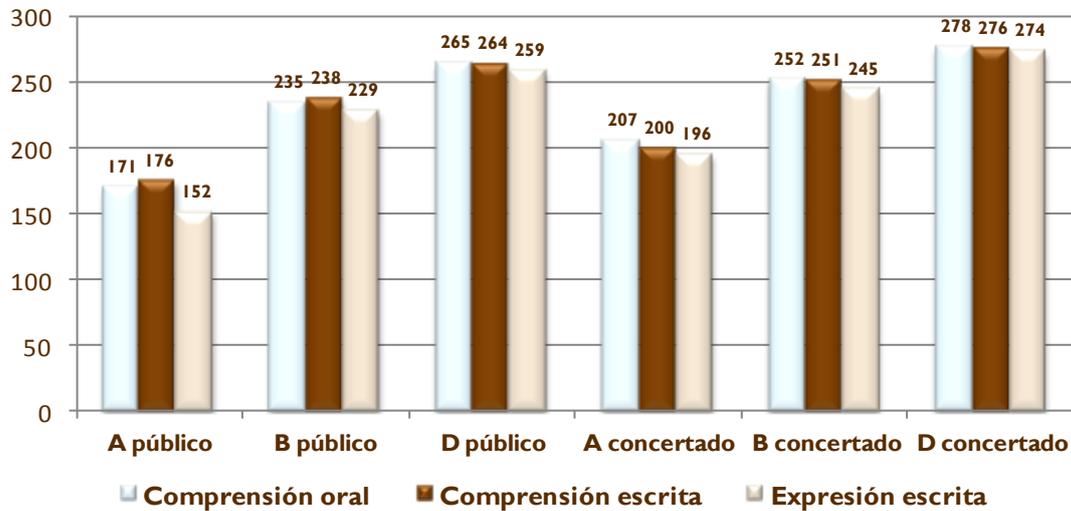
Se observa lo siguiente:

- El estrato D, tanto público como concertado, es el que obtiene las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones de esta competencia.
- El estrato A, tanto público como concertado, es el que obtiene las puntuaciones medias más bajas en todas las dimensiones de esta competencia.
- El estrato A público obtiene resultados significativamente más bajos que el A concertado en todas las dimensiones de la competencia, lo mismo ocurre si comparamos el B público con el B concertado y el D público con el D concertado.

A continuación, se muestran gráficamente los resultados conseguidos por estratos en las tres dimensiones evaluadas de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*:



Gráfico 16: ED11-2º ESO. Resultados de los estratos en las dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística en euskara.

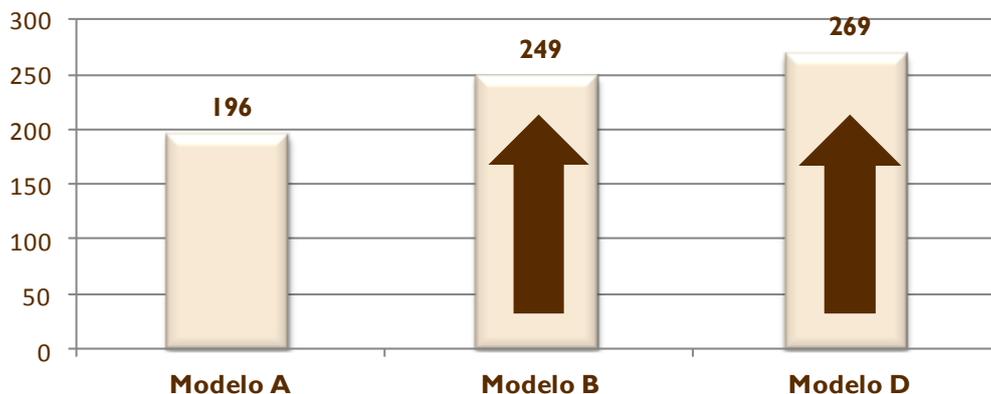


En general, se aprecia que la *Expresión escrita* es la dimensión de mayor dificultad, ya que en todos los estratos es la que puntúa con valor más bajo.

g) Resultados por modelos lingüísticos

El siguiente gráfico muestra los resultados diferenciados por modelos lingüísticos. Se constata que las puntuaciones del modelo A son significativamente más bajas que las del modelo B y D. A su vez, los resultados del modelo B son significativamente más bajos que los del D.

Gráfico 17: ED11-2º ESO. Rendimiento en comunicación lingüística en euskara por modelos lingüísticos.



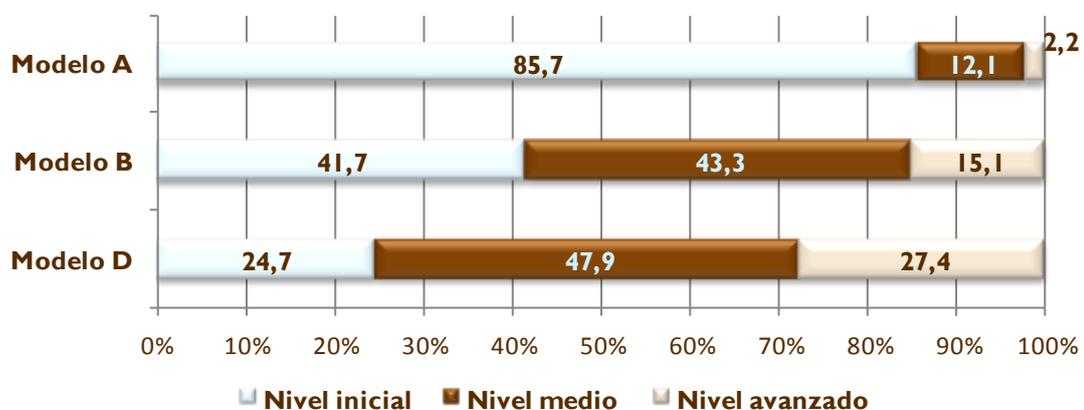
Las diferencias en las puntuaciones medias de los tres modelos lingüísticos son estadísticamente significativas.



Dado que la estructura de los modelos lingüísticos incide fuertemente en los resultados de la *Competencia lingüística en euskara*, se realiza un análisis de la distribución del alumnado en los niveles de rendimiento de esta competencia.

En el gráfico siguiente, se puede apreciar de forma diferenciada como se distribuye el alumnado perteneciente a los modelos A, B y D en los distintos niveles de rendimiento correspondientes a las tres dimensiones analizadas:

Gráfico 18: ED11-2º ESO. Distribución del alumnado en cada nivel de rendimiento por modelos lingüísticos en *Competencia en comunicación lingüística en euskara*.



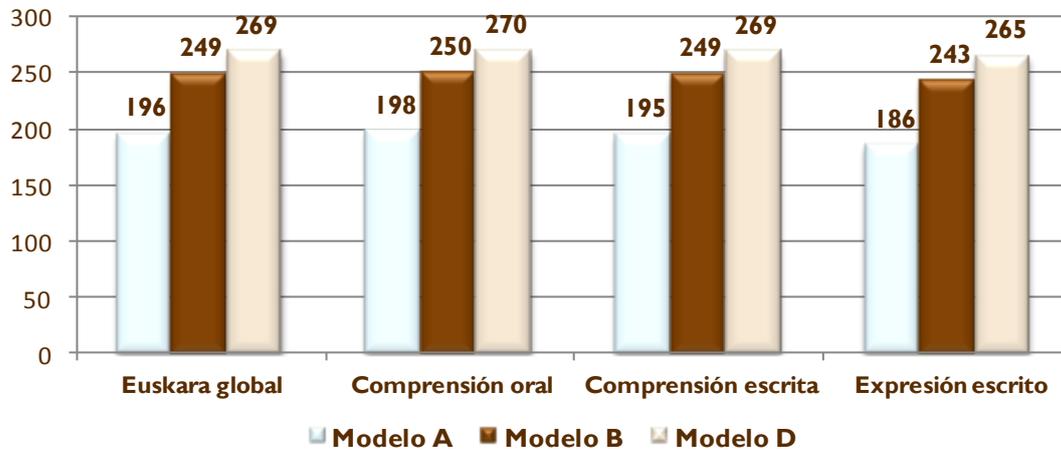
Se puede apreciar la distinta distribución de porcentajes de alumnado que se da en cada uno de los modelos lingüísticos:

- En el modelo A, más de tres cuartas partes del alumnado no llega a superar el nivel inicial (85,7%) y únicamente un 2,2% se sitúa en el nivel avanzado de esta competencia.
- Un 54,4% supera el nivel inicial en el modelo B y un 75,3% en el modelo D.
- El modelo D es el que tiene el porcentaje menor de alumnado en el nivel inicial (24,7%) y el mayor en el nivel avanzado (27,4%).

En el gráfico siguiente se analiza, además del rendimiento global, la diferencia entre los tres modelos en cada una de las dimensiones de esta competencia:



Gráfico 19: ED11-2º ESO. Resultados por dimensiones y modelos en Competencia en comunicación lingüística en euskara.



Las diferencias de las puntuaciones medias de los resultados globales y de las dimensiones en los diferentes modelos son estadísticamente significativas.

En el gráfico anterior se puede observar que las puntuaciones del modelo A tanto globales como de cada una de las dimensiones son significativamente más bajas que en los modelos B y D. Por el contrario, las puntuaciones tanto globales como de las dimensiones evaluadas del modelo D son más altas que las de los modelos A y B.

En los gráficos siguientes se puede apreciar la distribución del alumnado de cada modelo lingüístico en cada uno de los niveles de rendimiento en las tres dimensiones evaluadas.

Gráfico 20: ED11-2º ESO. Distribución del alumnado de modelo A por dimensiones y niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.

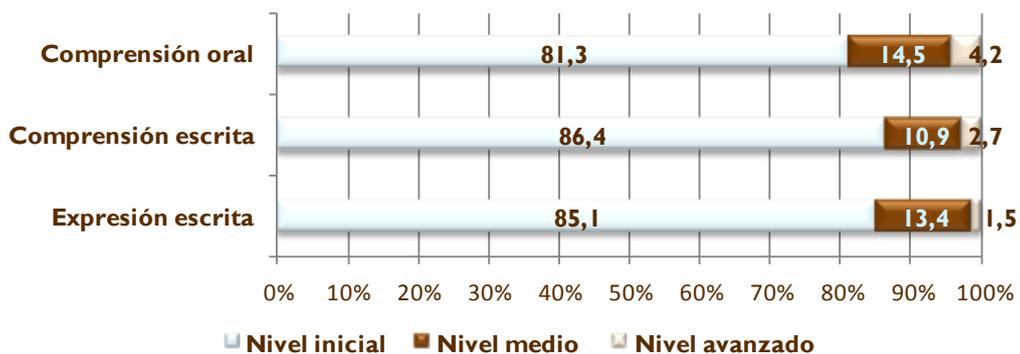




Gráfico 21: EDI I-2º ESO. Distribución del alumnado del modelo B por dimensiones y niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.

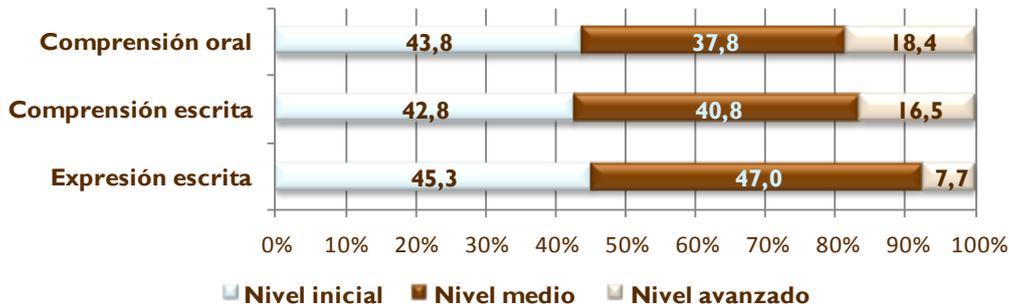
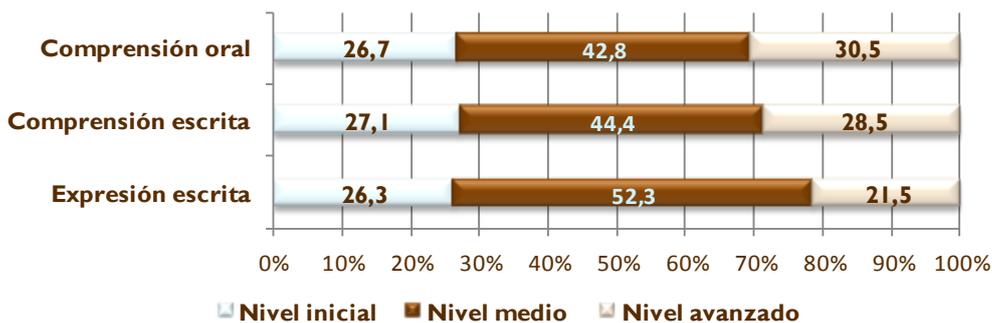


Gráfico 22: EDI I-2º ESO. Distribución del alumnado de modelo D por dimensiones y niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.



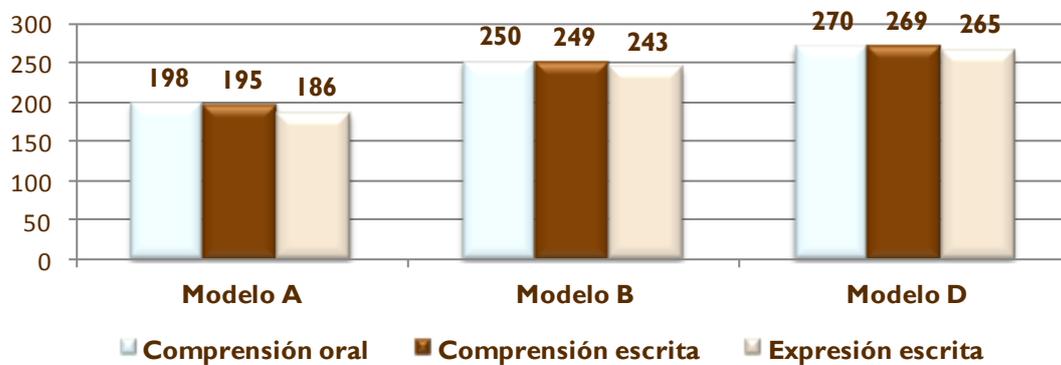
En el nivel inicial del modelo A se sitúa más del 81% del alumnado en las tres dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, mientras que en el modelo B esta cifra se reduce casi a la mitad (entre un 42,8% y un 45,3%) y en el D casi a la cuarta parte (alrededor del 26,5%).

En el nivel avanzado del modelo D el porcentaje de alumnado en todas las dimensiones de la competencia evaluadas se sitúa entre un 21,5% y un 30,5% mientras que, en el modelo A, sólo lo hace entre un 1,5% y un 4,2%.

Para completar la información se analiza el comportamiento interno en cada uno de los modelos respecto al equilibrio en los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones evaluadas en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*.



Gráfico 23: EDI I-2º ESO. Rendimiento por dimensiones en Competencia en comunicación lingüística en euskara por modelos lingüísticos.



Tal y como se muestra en el *gráfico 19* y en el *gráfico 23* las puntuaciones más altas en las tres dimensiones las obtienen los modelos B y D, siendo las del modelo D las más elevadas.

Por otra parte, el alumnado de los tres modelos lingüísticos obtiene las puntuaciones más altas en *Comprensión oral* y las más bajas en *Expresión escrita*.

h) Resultados según lengua familiar

La tabla siguiente muestra el alumnado de 2º de ESO que se ha tomado en consideración en la evaluación de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, así como cuál es su lengua familiar.

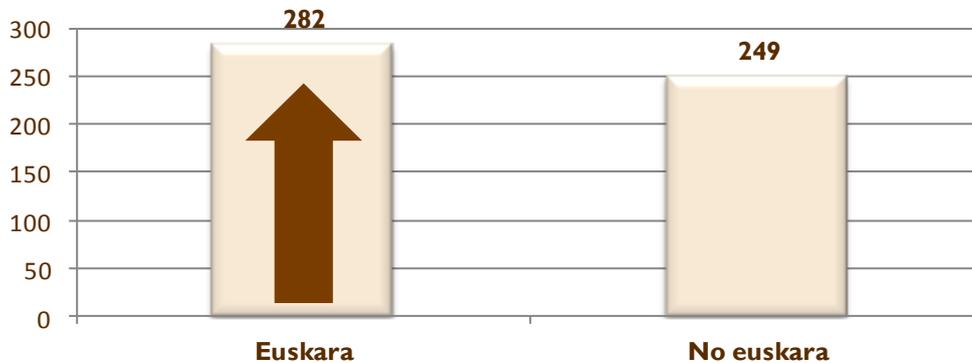
En este nivel, cerca del 21% del alumnado tiene como lengua familiar el euskara y un poco más del 79% tiene como lengua familiar el castellano u otra lengua diferente.

	Euskara		No euskara	
	N	%	N	%
TOTAL: 15.999	3.310	20,68%	12.689	79,31%

Al analizar los resultados, se constata que quienes tienen como lengua familiar el euskara han obtenido 282 puntos en esta competencia, mientras que el alumnado cuya lengua familiar no es el euskara obtiene un rendimiento de 249. La diferencia de 33 puntos es estadísticamente significativa.

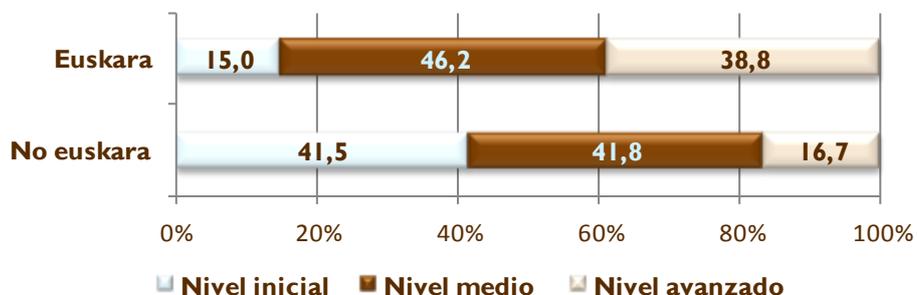


Gráfico 24: ED11-2º ESO. Lengua familiar del alumnado y rendimiento en la Competencia en comunicación lingüística en euskara.



A continuación, se muestra el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los niveles de rendimiento de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* según su lengua familiar.

Gráfico 25: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento de la Competencia en comunicación lingüística en euskara según lengua familiar.



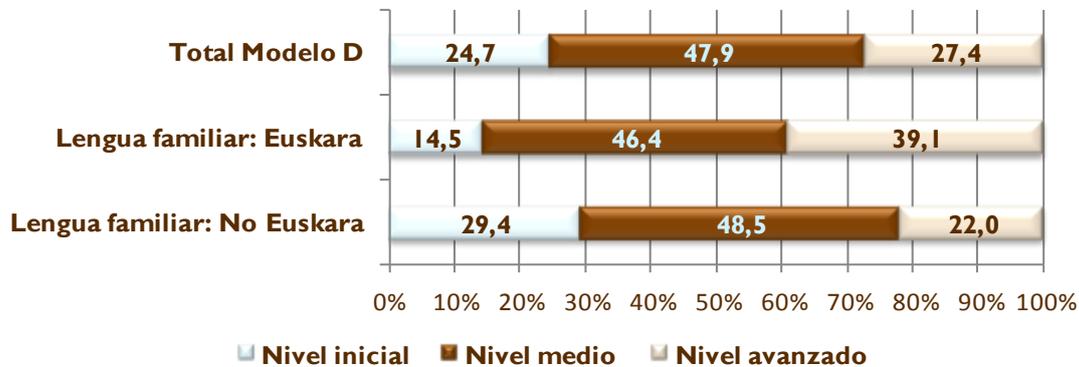
En el nivel inicial se concentra el porcentaje más alto de alumnado cuya lengua familiar es el castellano u otra diferente. En el nivel avanzado el porcentaje más alto corresponde al alumnado cuya lengua familiar es el euskara (casi el 40%) y, dicho porcentaje, se reduce a la mitad en el caso del alumnado cuya lengua familiar no es el euskara.

El 15% de alumnado cuya lengua familiar es el euskara y que se sitúa en el nivel inicial obtiene también bajos resultados en el resto de las competencias.

Se analiza esta cuestión de forma específica en el modelo D, constatándose que se produce una situación similar.



Gráfico 26: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado del modelo D en los niveles de rendimiento según lengua familiar.



Como se muestra en el gráfico anterior, hay una clara diferencia en la distribución de porcentajes en los tres niveles de rendimiento del modelo D cuando la lengua familiar del alumnado es el euskara o el castellano u otra lengua diferente. En el caso del alumnado cuya lengua familiar no es el euskara, se incrementa casi un 15% el porcentaje que se sitúa en el nivel inicial y se reduce un 17% el correspondiente al nivel avanzado.

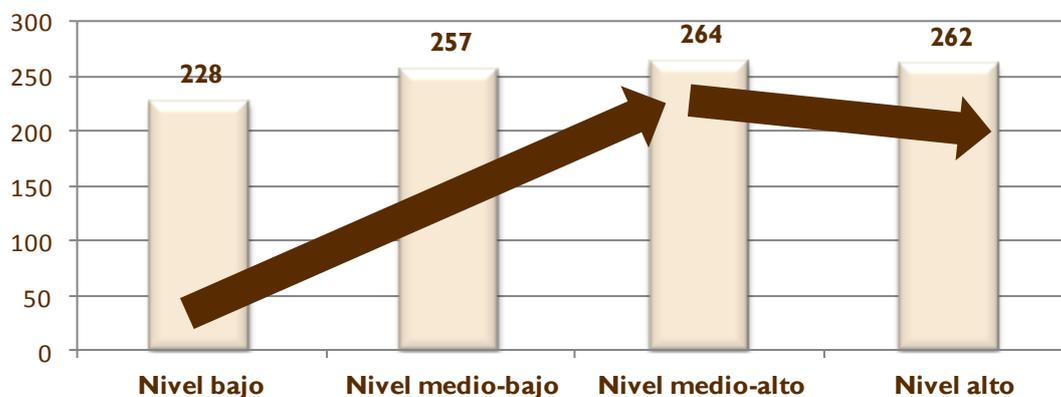
El 14,5 % de alumnado de modelo D cuya lengua familiar es el euskara y que se sitúa en el nivel inicial obtiene también bajos resultados en el resto de las competencias.

i) Resultados según el Índice socioeconómico y cultural (ISEC)

Se ha dividido el total de la población de 2º de la ESO en 4 niveles de ISEC (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto), en cada uno de los cuales se ha situado un 25% de la misma, según su ISEC sea más bajo o más elevado.

El siguiente gráfico muestra el rendimiento medio obtenido en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* según los cuatro niveles de ISEC establecidos:

Gráfico 27: ED11-2º ESO. Rendimiento en *Competencia en comunicación lingüística en euskara* según el nivel de ISEC.



Las diferencias de puntuaciones entre todos los niveles de ISEC son significativas.



En la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* hay una relación significativa entre nivel de ISEC bajo, el medio-bajo, el medio-alto y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor, y estas diferencias son significativas en todos los casos. Hay una excepción con los resultados entre el nivel medio-alto (264 puntos) y el alto (262 puntos); la diferencia entre ambos es estadísticamente significativa. Esta diferencia significativa de dos puntos entre los citados niveles de ISEC puede deberse al alto porcentaje del estrato A concertado que se integra en el nivel alto del ISEC (ver *gráfico 10*) y cuyo resultado en esta competencia es muy bajo (203 puntos, siendo la media de 256).

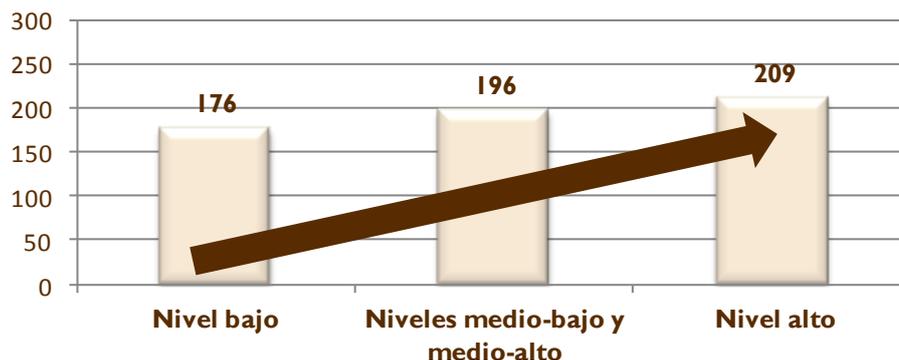
Cuando se analizan los resultados por modelos lingüísticos, se observa que uno a uno tienen un funcionamiento habitual, es decir, cuanto mayor es el nivel de ISEC más elevadas son las puntuaciones.

En el modelo A se han unido los niveles medio-bajo y medio-alto debido al escaso número de alumnado que se acumula en ambos. La suma de los dos niveles asciende a 280 alumnos y alumnas. Además, las diferencias de las puntuaciones entre ambos niveles en este modelo no son significativas.

Alumnado del modelo A según los niveles de ISEC

Niveles ISEC	Nº de alumnos y alumnas
Nivel bajo	574
Nivel medio-bajo	120
Nivel medio-alto	160
Nivel alto	861

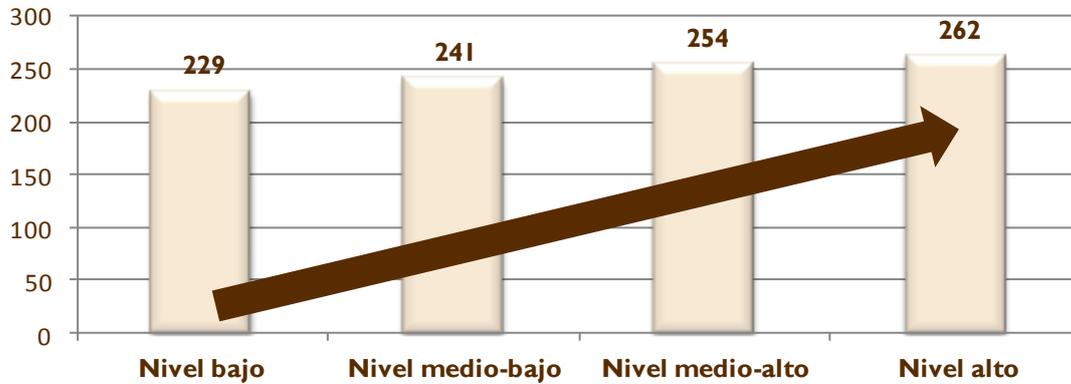
Gráfico 28: ED11-2º ESO. Rendimiento del modelo A en Competencia en comunicación lingüística en euskara según el nivel de ISEC.



Las diferencias de puntuaciones entre todos los niveles de ISEC son significativas, excepto los niveles medio-bajo y medio-alto.

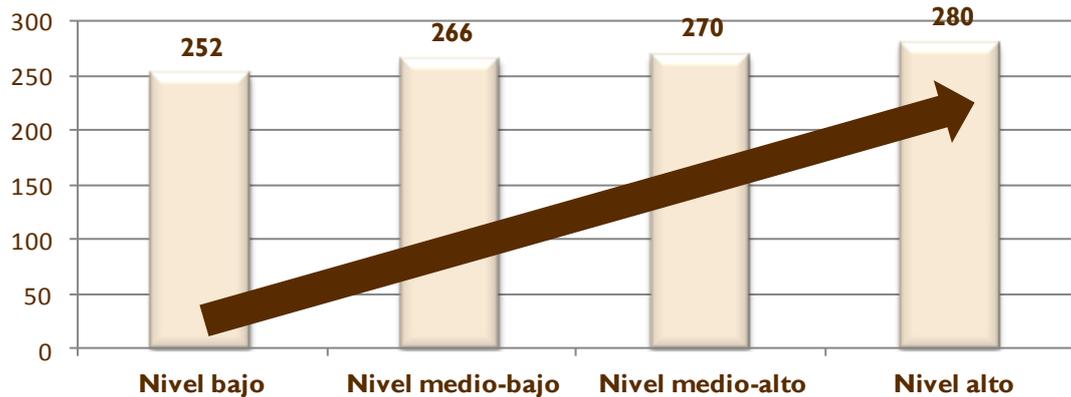


Gráfico 29: EDII-2º ESO. Rendimiento del modelo B en Competencia en comunicación lingüística en euskara según el nivel de ISEC.



Las diferencias de puntuaciones entre todos los niveles de ISEC son significativas.

Gráfico 30: EDII-2º ESO. Rendimiento del modelo D en Competencia en comunicación lingüística en euskara según el nivel de ISEC.

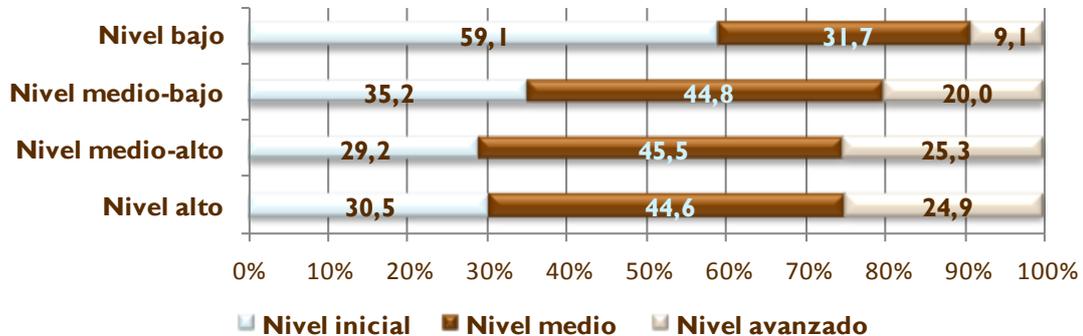


Las diferencias de puntuaciones entre todos los niveles de ISEC son significativas.

El siguiente gráfico muestra como se distribuye el alumnado en los tres niveles de rendimiento de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, según los cuatro rangos de ISEC:



Gráfico 31: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara según ISEC.



En el gráfico 31 se observa la situación siguiente:

- Los niveles alto y medio-alto del ISEC concentran porcentajes que rondan el 70% del alumnado en los niveles de rendimiento medio y avanzado (70,8% en el nivel medio-alto y 69,5% en el nivel alto.)
- Por el contrario, en el nivel bajo de ISEC, menos de la mitad del alumnado (exactamente el 40,8%) llega a los niveles medios de rendimiento en esta competencia.
- En consecuencia, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial de la competencia (59,1% el nivel bajo y 35,2% el medio-bajo).
- Así mismo, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo aglutinan los porcentajes menores de población en el nivel avanzado (9,1% en el nivel bajo y 20% en el nivel medio-bajo).

j) Evolución en el rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara (ED09-ED10 y ED11)

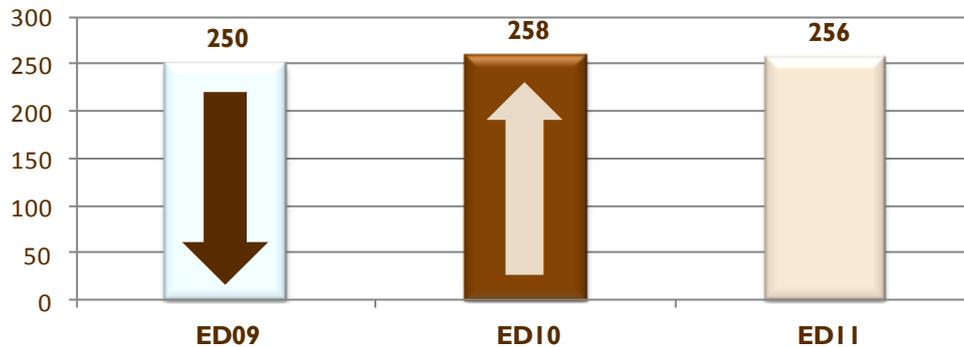
A continuación se comparan los resultados obtenidos en la Competencia en comunicación lingüística en euskara en las tres evaluaciones realizadas hasta el momento.

• Evolución de los resultados globales

Como se ha mencionado, en la edición 2009 de la Evaluación de diagnóstico se estableció una media de 250 puntos para todas las competencias. En la edición ED10, la media fue de 258 puntos. Esta diferencia, superior en ocho puntos a la de la edición anterior, es significativa. En la aplicación de 2011, se produce una disminución en la media global que pasa de 258 a 256 puntos en el caso de la Competencia en comunicación lingüística en euskara. Esta diferencia de dos puntos respecto a la de la edición anterior, es estadísticamente significativa. Sin embargo, si se compara la media obtenida en la ED11 con respecto a la obtenida en la ED09 se puede observar que la media ha aumentado seis puntos. Dicha diferencia también es significativa.



Gráfico 32*: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de la puntuación media en Competencia en comunicación lingüística en euskara.



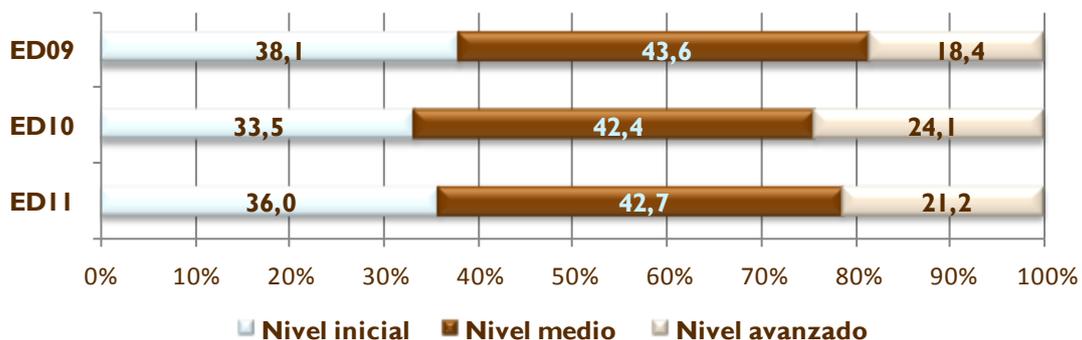
*Se establecen las comparaciones en relación a la ED11, es decir, ED09-ED11 y ED10-ED11.

- **Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento**

Al comparar los resultados de las ediciones de la Evaluación de diagnóstico ED10 y ED11, el aspecto más destacable es el aumento que se produce de 2,5 puntos en el porcentaje de alumnado que se sitúa en el nivel inicial y de 0,3 puntos en el porcentaje del nivel medio. Este hecho hace que se reduzca el porcentaje de alumnado en el nivel avanzado (-3,1%).

Sin embargo, si se comparan los resultados entre la ED09 y ED11, se puede apreciar un descenso de 2,1 puntos en el porcentaje de alumnado situado en el nivel inicial y 0,9 puntos en el del nivel medio, con el consecuente aumento de 3,8 puntos en el porcentaje del nivel avanzado.

Gráfico 33: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los porcentajes de alumnado en los niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.



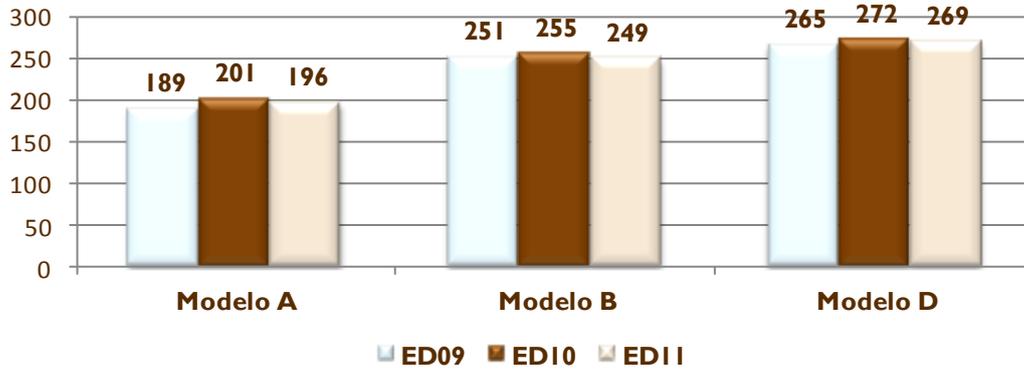
- **Evolución de los resultados por modelos lingüísticos**

Cuando se analiza la evolución de los resultados en las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09, ED10 y ED11) en la Competencia en comunicación lingüística en euskara, se



observa que hay un incremento de las puntuaciones medias en los tres modelos lingüísticos de la ED09 a la ED10; y, sin embargo, se produce un descenso de las medias en los tres modelos lingüísticos si comparamos los resultados de la ED10 y la ED11.

Gráfico 34a: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los resultados en Competencia en comunicación lingüística en euskara por modelos lingüísticos.

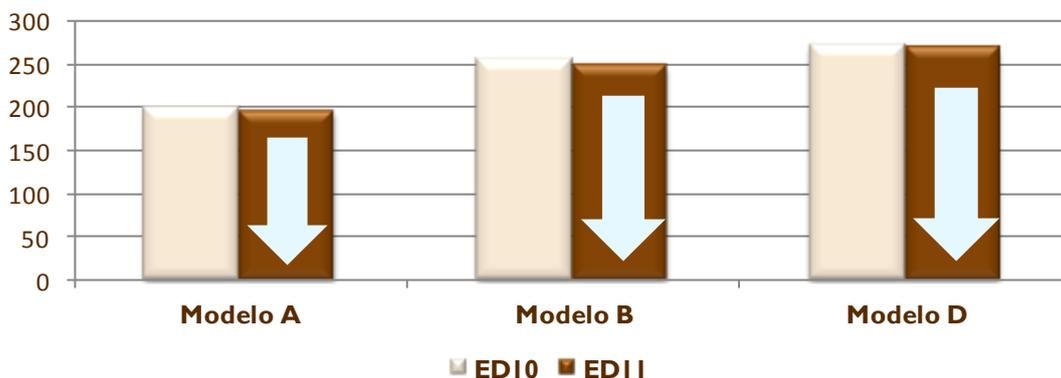


▪ ED10-ED11

En la Evaluación de diagnóstico de 2011 los tres modelos lingüísticos han experimentado una disminución con respecto a la ED10 en la puntuación media: el modelo A baja cinco puntos, seis puntos el modelo B y tres puntos el modelo D. La disminución es estadísticamente significativa en todos los casos.

En la edición de 2010 se produjo un aumento significativo de la media en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* en todos los modelos.

Gráfico 34b: 2º ESO. ED10-ED11. Evolución de los resultados en Competencia lingüística en euskara por modelos lingüísticos



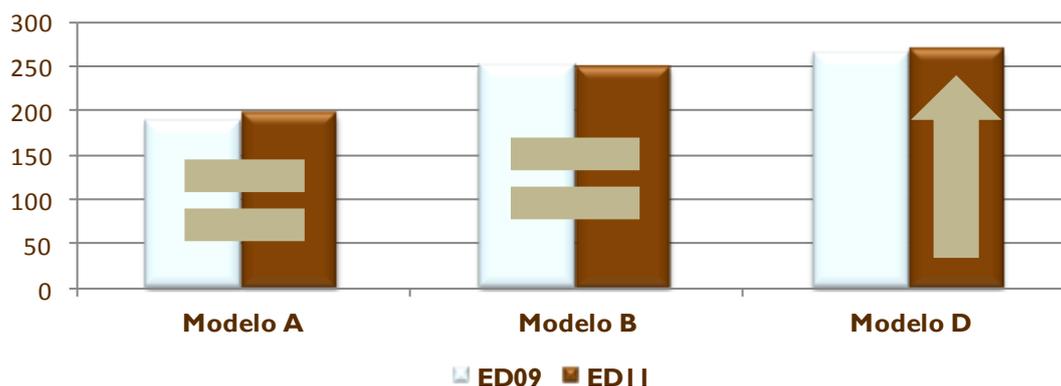
Como se ha observado en todos los estudios y evaluaciones realizadas hasta el momento, se confirma nuevamente en la ED11 que, en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, el modelo lingüístico en que está escolarizado, así como la lengua familiar del alumno o alumna tienen una gran incidencia en los resultados. Seguidamente se analizan ambas variables.



▪ ED09-ED11

Si se comparan los resultados de la ED11 con los obtenidos en la ED09 se observa que se produce un incremento de la media en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* en los tres modelos, aunque dicho aumento sólo es significativo en el modelo D.

Gráfico 34c: 2º ESO. ED09-ED11. Evolución de los resultados en Competencia en comunicación lingüística en euskara por modelos lingüísticos.



• Evolución en la distribución del alumnado del modelo D según la lengua familiar

▪ Lengua familiar euskara

Si se comparan los resultados de la Evaluación de diagnóstico de 2011 (ED11) con los obtenidos en la ED10 y la ED09 (*gráfico 35*), se observa que disminuye el porcentaje en el nivel inicial de rendimiento del alumnado de modelo D cuya lengua familiar es el euskara a lo largo de las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico. El descenso es de 3,3% si comparamos los resultados de la ED09 y ED10 y de 0,1% si comparamos los resultados de la ED10 y ED11.

Por otra parte, al contrastar los resultados de la ED09 y ED10 se observa un descenso en el porcentaje de alumnado de modelo D cuya lengua familiar es el euskara y que se sitúa en los niveles inicial y medio. Como consecuencia aumenta el porcentaje de alumnado situado en el nivel avanzado.

Con respecto a las diferencias existentes entre los resultados de la ED10 y ED11, desciende el porcentaje de alumnado de modelo D cuya lengua familiar es el euskara situado en los niveles de rendimiento inicial y avanzado. Sin embargo, aumenta el porcentaje de alumnado situado en el nivel medio de rendimiento.

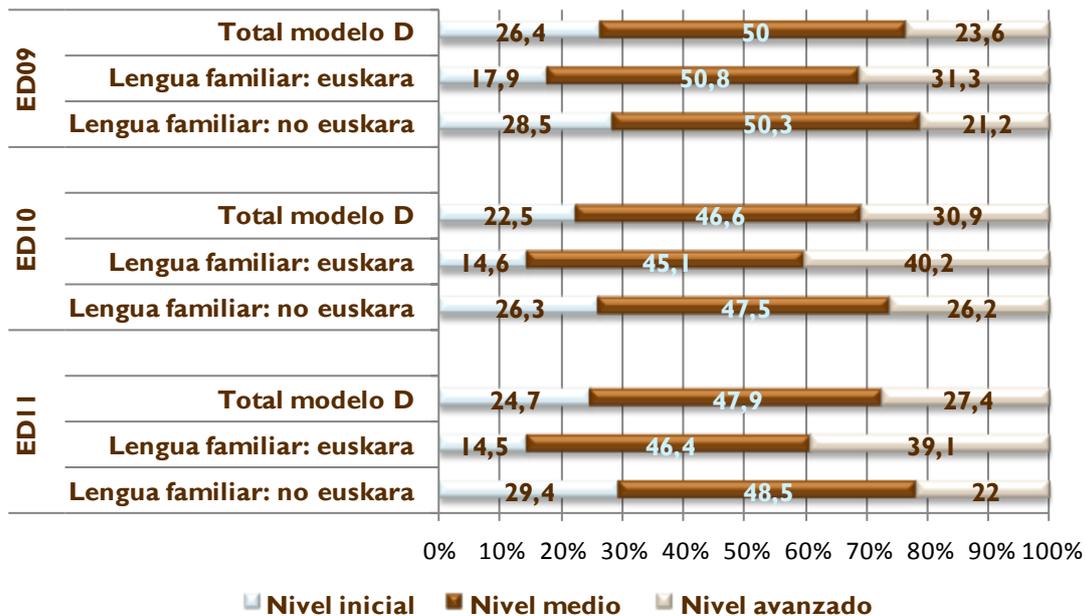
▪ Lengua familiar no euskara

Si comparamos las ediciones ED09 y ED10, se observa una disminución del porcentaje de alumnado de modelo D cuya lengua familiar no es el euskara situado en los niveles de rendimiento inicial y medio. Como consecuencia, aumenta el porcentaje del alumnado del nivel avanzado.



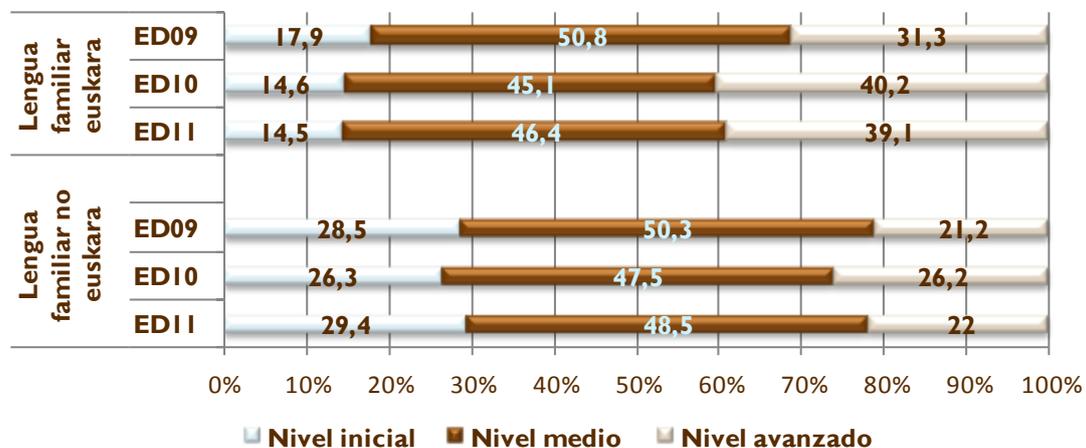
Por otra parte, si se comparan los resultados de las ediciones EDI0 y EDI1, se produce un aumento del porcentaje de alumnado de modelo D cuya lengua familiar no es el euskara en los niveles inicial y medio. Sin embargo, hay un descenso del porcentaje del alumnado situado en el nivel avanzado.

Gráfico 35a: 2º ESO. ED09-EDI0-EDI1. Evolución en la distribución del alumnado del modelo D en cada nivel de rendimiento según lengua familiar en Competencia en comunicación lingüística en euskara.



En el gráfico 35b se muestra la misma información organizada por lengua familiar del alumnado del modelo D y su distribución en los tres niveles de rendimiento en cada una de las evaluaciones realizadas hasta el momento.

Gráfico 35b: EDI1-2º ESO. Distribución del alumnado en modelo D en los niveles de rendimiento según lengua familiar.





k) Conclusiones del análisis de la Competencia en comunicación lingüística en euskara.

• Distribución del alumnado en los niveles de rendimiento

En esta edición de 2011, prácticamente el 64% del alumnado supera el nivel inicial de esta competencia y, de éstos, poco más del 21% llega a situarse en el nivel avanzado. Un 36% del alumnado domina únicamente las tareas descritas en el nivel inicial.

En el análisis de las tres dimensiones que conforman la competencia se observa que el porcentaje de alumnado situado en el nivel inicial en las tres dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* es similar (entre un 37,4% y un 38%). La *Expresión escrita* es la dimensión con resultados más bajos, ya que concentra un mayor porcentaje de alumnado en los niveles inicial y medio (84,4%), mientras que sólo el 15,5% logra las habilidades del nivel avanzado. El porcentaje más alto de alumnado situado en el nivel avanzado se consigue en la dimensión de *Comprensión oral* (24,3%), es en esta misma dimensión, en el nivel inicial, en la que se sitúa el porcentaje más bajo de alumnado.

El análisis de los estratos por niveles de rendimiento pone de relieve los altos porcentajes de alumnado de los estratos A público (96,3%) y A concertado (82,4%) que no superan el nivel inicial de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*. Así mismo, un 52,9% del alumnado del estrato B público no supera el nivel inicial. Los estratos D público (24,1%) y D concertado (32,9%) son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado. El alumnado del modelo D concertado es el que tiene los mejores resultados ya que tiene el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (19%) y un 81% supera dicho nivel.

• Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)

Analizada la significatividad estadística de las medias se observa que:

- Los resultados de los estratos del modelo A son significativamente más bajos que los del modelo B, y éstos, a su vez, más bajos que los del modelo D. Esto ocurre tanto en la red pública como en la concertada.
- Los estratos A y B tanto de la red pública como de la concertada se sitúan por debajo de la media de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* de la CAPV (256 puntos).
- Los estratos D público y concertado obtienen resultados significativamente más altos que todos los demás estratos. Además, entre el estrato D concertado y el D público hay una diferencia significativa de 11 puntos, siendo más alta la puntuación del primero.
- El modelo lingüístico es determinante en el desarrollo de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*.

• Resultados por dimensiones y estratos

En general, se aprecia que la *Expresión escrita* es la dimensión de mayor dificultad, ya que en todos los estratos es la que puntúa con valor más bajo.



La diferencia de puntos con el resto de los estratos es más acusada en los estratos A público y concertado, ya que obtienen las puntuaciones más bajas en las tres dimensiones evaluadas. De todos los estratos es el A público el que tiene los resultados inferiores.

- **Resultados por modelos lingüísticos**

Sólo el alumnado del modelo D (269 puntos) supera la media global en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* (256 puntos). En el modelo B la media es de 246 puntos y en el modelo A de 196 puntos.

Se constata que las puntuaciones del modelo A son significativamente más bajas que las del modelo B y D. A su vez, los resultados del modelo B son significativamente más bajos que los del D.

Por lo tanto, una vez más se constata que el modelo lingüístico es un factor decisivo en el desarrollo de esta competencia.

- **Resultados según lengua familiar**

El alumnado cuya lengua familiar es el euskara obtiene una media superior en 33 puntos que aquel cuya lengua familiar no es el euskara. Dicha diferencia es estadísticamente significativa. En el nivel avanzado el porcentaje más alto corresponde al alumnado cuya lengua familiar es el euskara (casi el 40%) y, dicho porcentaje, se reduce a la mitad en el caso del alumnado cuya lengua familiar no es el euskara.

- **Resultados según ISEC**

En la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* hay una relación significativa entre nivel de ISEC (bajo, medio-bajo y medio-alto) y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor y estas diferencias son significativas en todos los casos. Hay una excepción con los resultados entre el nivel medio-alto (264 puntos) y el alto (262 puntos), la diferencia entre ambos es estadísticamente significativa. Este descenso significativo de 2 puntos entre los citados niveles de ISEC se debe al alto porcentaje del estrato A concertado que se integra en el nivel alto del ISEC y cuyo resultado en esta competencia es muy bajo (203 puntos siendo la media de 256).

Cuando se analizan los resultados por modelos lingüísticos, se observa que uno a uno tienen un funcionamiento habitual, es decir, cuanto mayor es el nivel de ISEC más elevadas son las puntuaciones.

- **Evolución del rendimiento (ED09-ED10-ED11)**

- **Evolución de los resultados globales**

Como se ha mencionado, en la edición 2009 de la Evaluación de diagnóstico se estableció una media de 250 puntos para todas las competencias. En la aplicación de 2010, se produce un incremento, siendo la media de 258 puntos. Dicho incremento es estadísticamente significativo. En la ED11 la media global disminuye dos puntos. Esta



diferencia de dos puntos respecto a la de la edición anterior, es estadísticamente significativa. Sin embargo, si se compara la media obtenida en la ED11 con respecto a la obtenida en la ED09 se puede observar que la media ha aumentado seis puntos. Dicha diferencia también es significativa.

- **Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento**

Al comparar los resultados de las ediciones de la Evaluación de diagnóstico ED10 y ED11, el aspecto más destacable es el aumento que se produce de 2,5 puntos en el porcentaje de alumnado que se sitúa en el nivel inicial y de 0,3 puntos en el porcentaje del nivel medio. Este hecho hace que se reduzca el porcentaje de alumnado en el nivel avanzado (-3,1%).

Sin embargo, si se comparan los resultados entre la ED09 y ED11, se puede apreciar un descenso de 2,1 puntos en el porcentaje de alumnado situado en el nivel inicial y 0,9 puntos en el del nivel medio, con el consecuente aumento de 3,8 puntos en el porcentaje del nivel avanzado.

- **Evolución de los resultados por modelos lingüísticos**

Cuando se analiza la evolución de los resultados en las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09, ED10 y ED11) en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* se observa que hay un incremento de las puntuaciones medias en los tres modelos lingüísticos de la ED09 a la ED10 y, sin embargo, se produce un descenso de las medias en los tres modelos lingüísticos si comparamos los resultados de la ED10 y la ED11.

- **Evolución en la distribución del alumnado del modelo D en los niveles de rendimiento según la lengua familiar**

Si se comparan los resultados de la Evaluación de diagnóstico de 2011 (ED11) con los obtenidos en la ED10 y la ED09, se observa que disminuye el porcentaje en el nivel inicial de rendimiento del alumnado de modelo D cuya lengua familiar es el euskara a lo largo de las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico. El descenso es de 3,3% si comparamos los resultados de la ED09 y ED10 y de 0,1% si comparamos los resultados de la ED10 y ED11.

Si comparamos las ediciones ED09 y ED10, se observa una disminución del porcentaje de alumnado de modelo D cuya lengua familiar no es el euskara situado en los niveles de rendimiento inicial y medio. Como consecuencia, aumenta el porcentaje del alumnado del nivel avanzado. Por otra parte, si se comparan los resultados de las ediciones ED10 y ED11, se produce un aumento del porcentaje de alumnado de modelo D cuya lengua familiar no es el euskara en los niveles inicial y medio. Sin embargo, hay un descenso del porcentaje del alumnado situado en el nivel avanzado.





2. Competencia en comunicación lingüística en castellano

a) Definición y dimensiones

Es la habilidad para utilizar la lengua en castellano, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales.

La *Competencia en comunicación lingüística en castellano* se estructura en cinco dimensiones, (comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita e interacción oral) de las cuáles se han evaluado las tres siguientes:

- **Comprensión escrita en castellano**

A partir de textos de diferentes características se realizan preguntas para valorar si el alumnado es capaz de reconocer las ideas principales y secundarias, si relaciona las diversas informaciones que aparecen en el texto para darle coherencia y, al fin, si identifica la finalidad del mismo y la intención del emisor.

- **Comprensión oral en castellano**

Se ha evaluado a través de textos de diferente tipo sobre los que se plantean preguntas que miden la capacidad de identificar el sentido global del texto, si reconoce su propósito, si identifica y selecciona la información adecuada o la capacidad para interpretar el texto de manera crítica.

- **Expresión escrita en castellano**

Mediante la redacción de un texto escrito en euskara se valora la adecuación y desarrollo del tema propuesto, la coherencia y cohesión del mismo así como el léxico, la gramática, y la ortografía utilizada.

Para valorar esta dimensión, al alumnado de ESO se le pidieron 100 palabras escritas. Se han corregido todos los textos escritos a partir de 20 palabras, valorando los aspectos siguientes:

- Adecuación y desarrollo del tema:
 - Si ha tenido en cuenta el objetivo del texto.
 - Si ha utilizado un registro lingüístico adecuado a la situación.
 - Si ha mantenido la persona verbal.
- Coherencia y cohesión del texto:



- Si ha mantenido el progreso de la información (orden en la exposición, repeticiones, incoherencias...).
 - Si se respeta la estructura del texto solicitado y sus partes aparecen claramente diferenciadas.
 - Si utiliza recursos lingüísticos y no lingüísticos propios del texto solicitado.
- Léxico, gramática y ortografía:
 - Léxico empleado (repeticiones, utilización de sinónimos).
 - Tipo de oraciones usadas.
 - Faltas graves de ortografía y errores de puntuación.

Las dimensiones que no se han evaluado son:

- Expresión oral.
- Interacción oral.

b) Resultados generales

La puntuación media del alumnado de 2º de ESO de la CAPV en *Competencia en comunicación lingüística en castellano* ha sido de 254 puntos. La tabla siguiente muestra el número de alumnos y alumnas tomados en consideración en esta competencia, así como las puntuaciones máximas y mínimas conseguidas:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
<i>Comunicación lingüística en castellano</i>	16.640	112	402	254	46

c) Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado

A continuación, se muestra la tabla de descripción de los niveles de rendimiento en *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<p>El alumnado que se sitúa en este nivel se caracteriza por tener unas habilidades discursivas que le capacitan para llevar a cabo las tareas</p> <p>En la comprensión de textos orales y escritos, en la mayoría de los casos, es capaz de reconocer el sentido global o propósito de textos familiares de diferentes ámbitos de uso. Distingue ideas principales y secundarias en textos de poca complejidad. Identifica información explícita y realiza</p>	<p>El alumnado que se sitúa en este nivel se caracteriza por tener unas habilidades discursivas que le capacitan para llevar a cabo las tareas comunicativas propias de su edad de manera adecuada.</p> <p>En la comprensión de textos orales y escritos, además de las tareas descritas en el nivel inicial, es capaz de resumir partes de textos familiares o cercanos a sus intereses de diferentes ámbitos de uso. Realiza inferencias sencillas indirectamente sugeridas sobre el</p>	<p>El alumnado que se sitúa en este nivel se caracteriza por tener unas habilidades discursivas que le capacitan para llevar a cabo las tareas comunicativas propias de su edad con un alto grado de eficacia.</p> <p>En la comprensión de textos orales y escritos, además de las tareas descritas en el nivel inicial y en el nivel medio, es capaz de establecer relaciones entre las distintas ideas de textos no familiares y de cierta complejidad de diferentes ámbitos de uso. Identifica e interpreta</p>



algún tipo de inferencia directa sobre el contenido de alguna parte del texto. Este alumnado establece conexiones simples entre información del texto y conocimiento personal.

En la producción de textos escritos es capaz de redactar textos sencillos, aunque con frecuencia evidencia dificultades en el uso de un registro lingüístico adecuado a la situación de comunicación propuesta. Conoce algunas de las características de los diferentes tipos textuales, pero las usa de manera parcial o ineficaz para la consecución del objetivo comunicativo propuesto. Muestra carencias tanto en la organización y desarrollo de las ideas como en la cohesión textual. Su dominio de los recursos lingüístico es pobre y presenta algunos errores desde un punto de vista léxico, gramatical y ortográfico.

contenido de alguna parte del texto. Reconoce qué información del texto es relevante para la tarea encomendada. Discrimina entre información y opinión.

En la producción de textos escritos, este alumnado es capaz de redactar textos suficientemente elaborados usando un registro lingüístico acorde a la situación de comunicación propuesta. Utiliza adecuadamente alguna de las características de los diferentes tipos textuales. Expone las ideas con cierta coherencia para conseguir el propósito del texto. Usa algunos de los recursos lingüísticos que favorecen la cohesión textual y evidencia cierto dominio de los recursos lingüísticos desde un punto de vista léxico, gramatical y ortográfico.

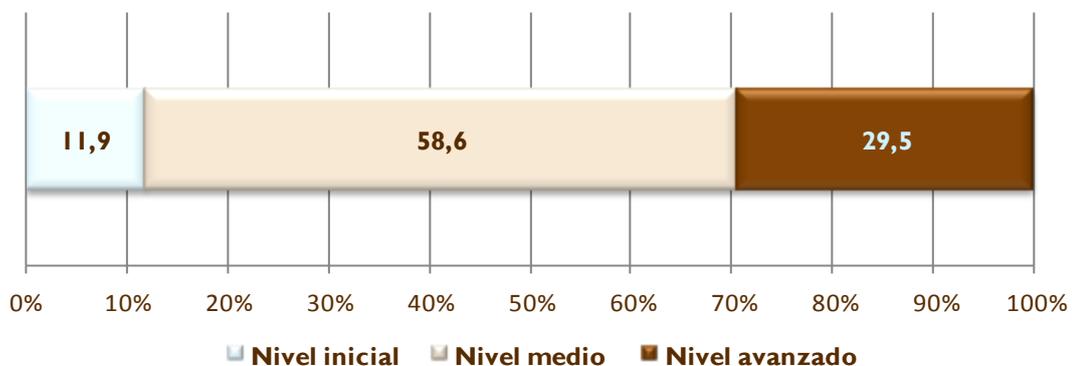
información implícita o ambigua. Resume y relaciona diferentes ideas del texto. Realiza conexiones entre información del texto y conocimiento personal.

En la producción de textos escritos, este alumnado es capaz de redactar textos bien elaborados que se ajustan a las características de los diferentes géneros y tipos textuales. Expone y desarrolla las ideas de manera coherente para conseguir el propósito del texto. Evidencia un buen nivel en el uso de los recursos lingüísticos y se expresa con fluidez y corrección ortográfica y gramatical.

El *gráfico 36* muestra la distribución del alumnado en cada uno de los tres niveles de competencia definidos en esta evaluación.

En esta edición de 2011, alrededor del 12% del alumnado de 2º de ESO de la CAPV domina únicamente las habilidades descritas en el nivel inicial. El 58,6% tiene un dominio de la competencia que le sitúa en el nivel medio, mientras que el 29,5% del alumnado logra realizar tareas más complejas propias del nivel avanzado de esta competencia. Se puede afirmar, por tanto, que alrededor del 88% del alumnado de 2º de ESO supera el nivel inicial de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.

Gráfico 36: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en cada nivel de rendimiento en *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.





d) Resultados en las dimensiones de la competencia

A continuación, se detalla el número de alumnas y alumnos tomados en consideración en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*, así como la puntuación máxima y mínima en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia: *Comprensión oral*, *Comprensión escrita* y *Expresión escrita*:

Dimensiones de la <i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	N*	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Comprensión oral	16.640	46	400	258	53
Comprensión escrita		99	403	252	50
Expresión escrita*		105	361	250	50

*Los resultados de la dimensión *Expresión escrita* no son comparables con los obtenidos en las otras dos ediciones de la Evaluación de diagnóstico.

El resultado medio del alumnado de 2º de ESO en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia ha sido 254 puntos. *Expresión escrita* es la dimensión en la que el alumnado ha conseguido la puntuación media más baja (250 puntos). La *Comprensión oral*, con 258 puntos de media, es la que obtiene la puntuación más alta y también la que tiene mayor dispersión.

La siguiente tabla describe lo que el alumnado es capaz de realizar en cada uno de los niveles de rendimiento que se describen en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia:

Descripción de los niveles en las dimensiones de la *Competencia en Comunicación lingüística en castellano*

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
Comprensión oral		
Se sitúa en este nivel el alumnado que es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localiza información explícita en el texto (datos). ✓ Identifica la finalidad del texto. ✓ Realiza inferencias directas sobre el contenido del texto. ✓ Reconoce la idea principal del texto. ✓ Resume la idea global del texto. ✓ Realiza inferencias indirectas sencillas sobre el contenido del texto. 	Se sitúa en este nivel el alumnado que es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica información explícita (ideas). ✓ Selecciona un título adecuado para el texto. ✓ Realiza inferencias indirectas sobre el contenido del texto. ✓ Reconoce información específica entre varias del mismo tipo (datos). 	Se sitúa en este nivel el alumnado que es capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpreta el contenido de partes del texto. ✓ Reconoce léxico de uso poco habitual en su nivel escolar. ✓ Relacionar contenido del texto y el conocimiento personal.
Comprensión escrita		
Se sitúa en este nivel el alumnado que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entiende el sentido general del texto. ✓ Identifica las ideas principales del texto. ✓ Elige un título para el texto. ✓ Reconoce información 	Se sitúa en este nivel el alumnado que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discrimina entre información y opinión. ✓ Interpreta adecuadamente enunciados con cierta ambigüedad. ✓ Identifica e interpreta 	Se sitúa en este nivel el alumnado que: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciona el contenido del texto con el conocimiento personal. ✓ Resume y relaciona diferentes ideas del texto. ✓ Deduc e interpreta



<p>específica y concreta.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpreta los contenidos del texto de acuerdo a sus conocimientos. ✓ Reconoce el género textual. ✓ Identifica la finalidad del emisor. ✓ Conoce el léxico que corresponde a su edad. ✓ Identifica la finalidad del texto. 	<p>información implícita.</p>	<p>información ambigua o incompleta en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpreta el significado de elementos no lingüísticos.
Expresión escrita		
<p>Los textos del alumnado de este nivel se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aportar una información poco elaborada y a veces irrelevante para el objetivo propuesto. ✓ Usar un registro lingüístico no adecuado a la situación de comunicación. ✓ Conseguir, con dificultad, la finalidad del texto. ✓ Presentar cierto desorden en la información que dificulta la comprensión. ✓ Ajustarse, con dificultad, a las características textuales de un texto argumentativo. ✓ Evidenciar carencias tanto en la coherencia como en la cohesión textual. ✓ Presentar errores en léxico, gramática y ortografía. 	<p>Los textos del alumnado de este nivel se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aportar información suficiente y relevante para el objetivo propuesto. ✓ Usar, en la mayoría de las ocasiones, un registro lingüístico adecuado a la situación de comunicación. ✓ Conseguir la finalidad del texto. ✓ Organizar lógicamente la información para facilitar la comprensión. ✓ Ajustarse, en la mayoría de las ocasiones, a las características textuales de una noticia. ✓ Utilizar algunos recursos lingüísticos para cohesionar el texto. ✓ Respetar, en general, las normas ortográficas y gramaticales. ✓ Usar un léxico adecuado. 	<p>Los textos del alumnado de este nivel se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aportar información abundante y relevante para el objetivo propuesto. ✓ Usar y mantener un registro lingüístico adecuado a la situación de comunicación. ✓ Organizar y estructurar la información de manera coherente. ✓ Ajustarse a las características textuales de una noticia. ✓ Utilizar diversos recursos lingüísticos para cohesionar el texto. ✓ Respetar las normas ortográficas y gramaticales. ✓ Usar un léxico preciso.

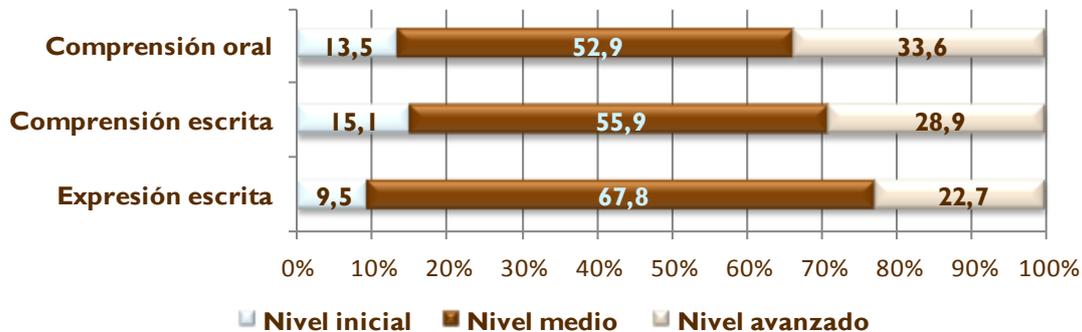
Los textos que se han utilizado para evaluar las dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* son:

- *Comprensión oral*: texto científico, textos divulgativos y reportaje.
- *Comprensión escrita*: texto informativo, texto divulgativo, texto científico y texto literario.
- *Expresión escrita*: noticia para el periódico local.

En el *gráfico 37* se puede observar la distribución del alumnado por niveles de rendimiento en las tres dimensiones evaluadas en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.



Gráfico 37: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en cada nivel de rendimiento por dimensiones en Competencia en comunicación lingüística en castellano.



La *Comprensión escrita* es la dimensión que concentra un mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (15,1%). El porcentaje más alto de alumnado situado en el nivel avanzado se consigue en la dimensión *Comprensión oral* (33,6%). *Expresión escrita* es la dimensión que concentra el menor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado.

e) Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)

En la tabla y gráfico siguientes, se presentan las puntuaciones obtenidas por cada uno de los estratos considerados en esta evaluación. Junto a ella aparece el número de alumnos y alumnas que se han incluido en la puntuación en cada estrato.

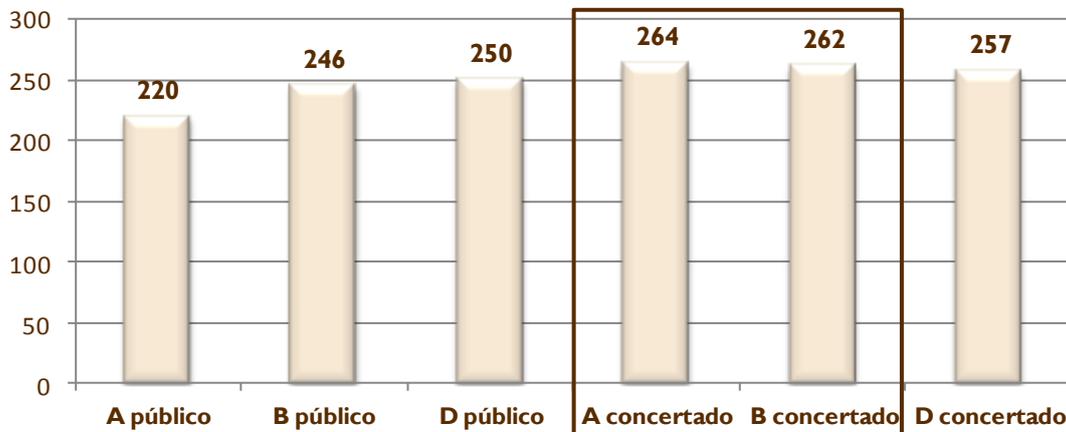
Estrato	N	Media	E.T.
A público	627	220	1,81
B público	796	246	1,70
D público	6.115	250	0,58
A concertado	1.459	264	1,27
B concertado	3.897	262	0,74
D concertado	3.746	257	0,72
Total:	16.640		

Analizada la significatividad de los resultados en el gráfico 37, se observa que:

- Los estratos de la red pública tienen resultados significativamente más bajos que los de la red concertada en esta competencia.
- Las diferencias de la media entre los estratos A y B concertados no son estadísticamente significativas.
- El alumnado de los estratos A y B concertados son los que obtienen las puntuaciones significativamente más altas.
- El estrato D público obtiene una media significativamente más alta que los otros dos estratos públicos, aunque ninguno de ellos llega a la media de la competencia (254 puntos).
- El estrato A público obtiene resultados inferiores al resto de los estratos.



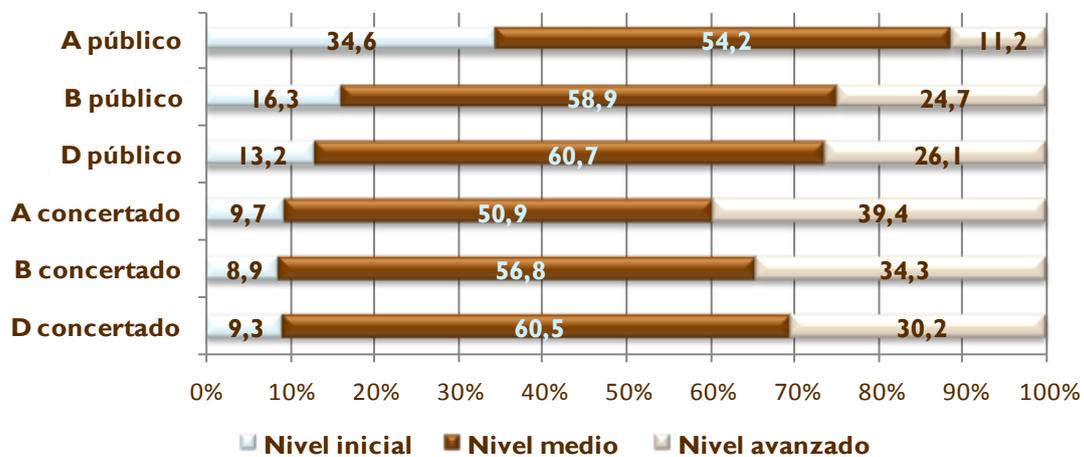
Gráfico 38: EDI I-2º ESO. Resultados en Competencia en comunicación lingüística en castellano por estratos.



Las diferencias de las puntuaciones medias de los estratos que están en el recuadro no son significativas.

El gráfico siguiente muestra en cada estrato el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los tres niveles de rendimiento establecidos (inicial, medio y avanzado).

Gráfico 39: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado por estratos en cada nivel de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en castellano.



El análisis de la distribución del alumnado de diferentes estratos por niveles de rendimiento muestra:

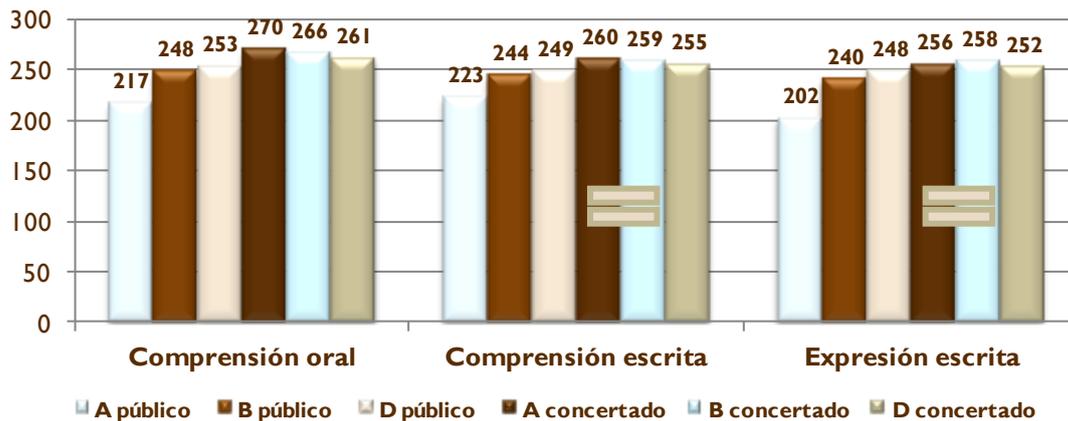
- El 34,6% del alumnado del estrato A público está en el nivel inicial de esta competencia y únicamente un 11,2% se sitúa en el nivel avanzado.
- En el resto de los estratos tanto públicos como concertados entre un 83,6% del alumnado y un 91,1% superan el nivel inicial.
- Entre alrededor de un 51% y 60,5% del alumnado de todos los estratos se sitúa en el nivel medio de la competencia.



f) Resultados por dimensiones y estratos

En el *gráfico 40* se muestran los resultados que ha tenido el alumnado de cada estrato en cada una de las dimensiones:

Gráfico 40: ED11-2º ESO. Rendimiento en las dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística en castellano por estratos.



Las diferencias entre los estratos A y B concertados en Comprensión y Expresión escrita no son significativas.

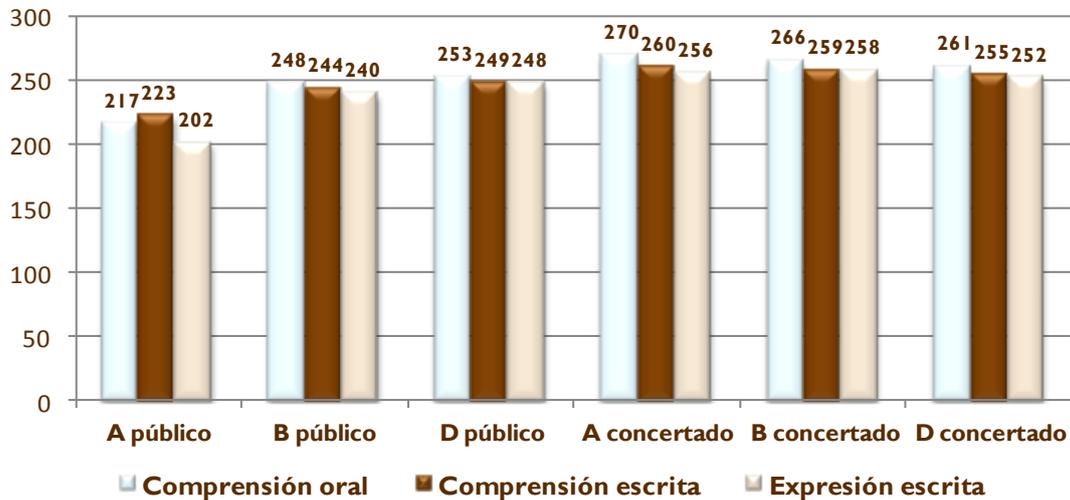
Se comprueba que:

- Todas las diferencias de las puntuaciones medias entre los diferentes estratos en cada dimensión son estadísticamente significativas, excepto entre los estratos A y B concertados en las dimensiones *Comprensión escrita* y *Expresión escrita*.
- Los estratos públicos obtienen puntuaciones medias más bajas que los estratos concertados en todas las dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.
- Los estratos A y B concertados son los que obtienen las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones.
- El estrato A público es el que obtiene resultados más bajos en todas las dimensiones.

Para completar la información, se analiza el comportamiento interno en cada uno de los estratos respecto al equilibrio en los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones evaluadas en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.



Gráfico 41: ED11-2º ESO. Resultados de los estratos en las dimensiones de Competencia en comunicación lingüística en castellano.



En general, se da una cierta homogeneidad en los resultados obtenidos por cada estrato en las dimensiones de esta competencia.

Se aprecia que la *Expresión escrita* es la dimensión de mayor dificultad, ya que en todos los estratos es la que puntúa más baja. La dimensión en la que el alumnado obtiene las mejores puntuaciones es la de *Comprehensión oral*, excepto en el estrato A público.

g) Resultados según lengua familiar

La tabla siguiente muestra el alumnado de 2º de ESO que se ha tomado en consideración en la evaluación de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*, así como cuál es su lengua familiar.

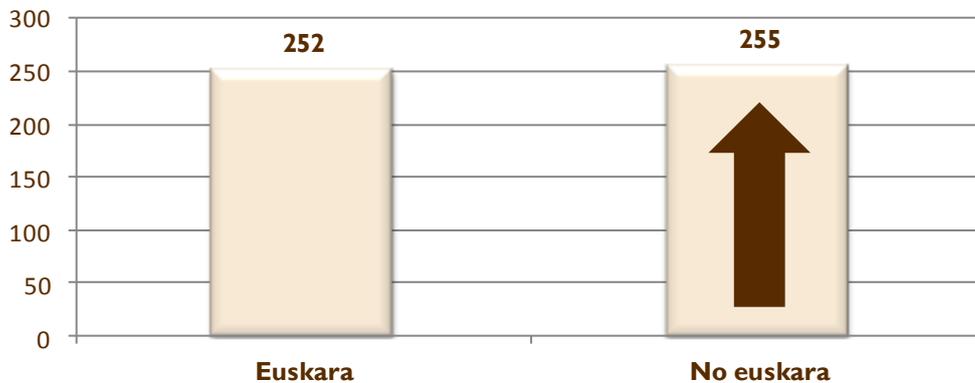
En este nivel, cerca del 20% del alumnado tiene como lengua familiar el euskara y un poco más del 80% tiene como lengua familiar el castellano u otra lengua diferente.

	Euskara		No euskara	
	N	%	N	%
TOTAL: 16.640	3.317	19,93%	13.323	80,06%

Al analizar los resultados, se constata que quienes tienen como lengua familiar el castellano u otra lengua diferente al euskara han obtenido 255 puntos en esta competencia, mientras que el alumnado cuya lengua familiar es el euskara obtiene un rendimiento de 252. La diferencia de tres puntos es estadísticamente significativa.

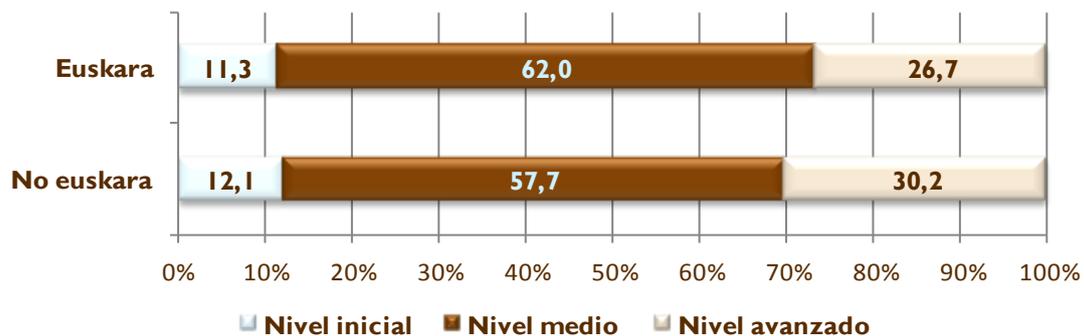


Gráfico 42: EDI I-2º ESO. Resultados en la Competencia en comunicación lingüística en castellano según lengua familiar.



A continuación, se muestra el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los niveles de rendimiento de la Competencia en comunicación lingüística en castellano según su lengua familiar:

Gráfico 43: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento de la Competencia en comunicación lingüística en castellano según lengua familiar.



El porcentaje más alto de alumnado cuya lengua familiar es el castellano u otra diferente al euskara se concentra en el nivel inicial (12,1%). Si, de este 12,1%, se analizan los resultados del alumnado castellano parlante, se constata que dicho alumnado tiene malos resultados no sólo en castellano sino también en el resto de las competencias evaluadas. En el nivel avanzado el porcentaje más alto corresponde al alumnado cuya lengua familiar no es el euskara (30,2%). Por otra parte, el porcentaje mayor de alumnado en el nivel medio (62%) es el del alumnado cuya lengua familiar es el euskara.

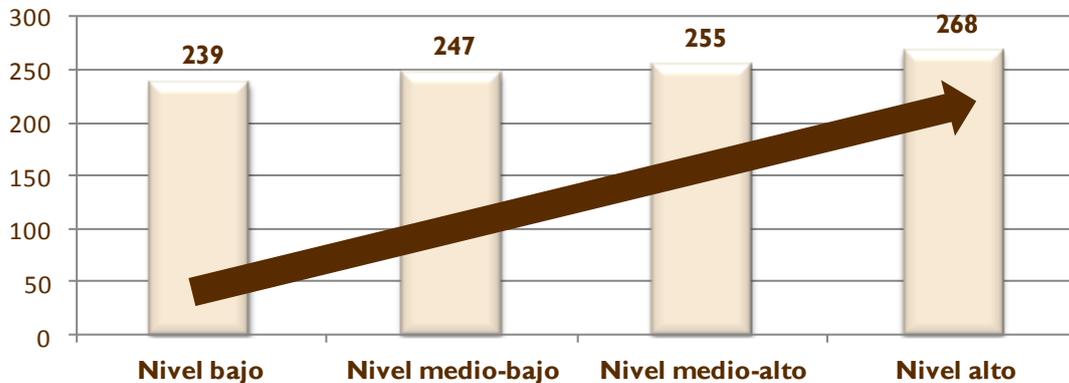
h) Resultados según el Índice socioeconómico y cultural (ISEC)

Se ha dividido el total de la población de 2º de la ESO en 4 niveles de ISEC (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto), en cada uno de los cuales se ha situado un 25% de la misma, según su ISEC sea más bajo o más elevado.



El siguiente gráfico muestra el rendimiento medio obtenido en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* según los cuatro niveles de ISEC establecidos.

Gráfico 44: ED11-2º ESO. Rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en castellano según nivel de ISEC.

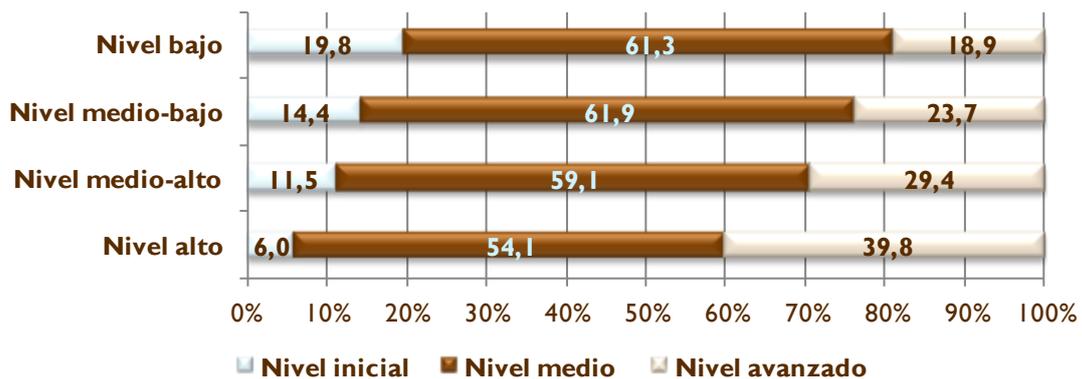


Las diferencias de puntuaciones entre todos los niveles de ISEC son significativas.

En la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* hay una relación significativa entre el nivel de ISEC y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor y estas diferencias son significativas en todos los casos.

El siguiente gráfico muestra como se distribuye el alumnado en los tres niveles de rendimiento de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* según los cuatro rangos de ISEC.

Gráfico 45: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en castellano según ISEC.



Se observa la situación siguiente:

- Los niveles de ISEC bajo y medio-bajo, son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial de la competencia (19,8% el nivel bajo y 14,4% el medio-bajo). Así mismo, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo aglutinan los porcentajes menores de población en el nivel avanzado (18,9% en el nivel bajo y 23,7% en el nivel medio-bajo).

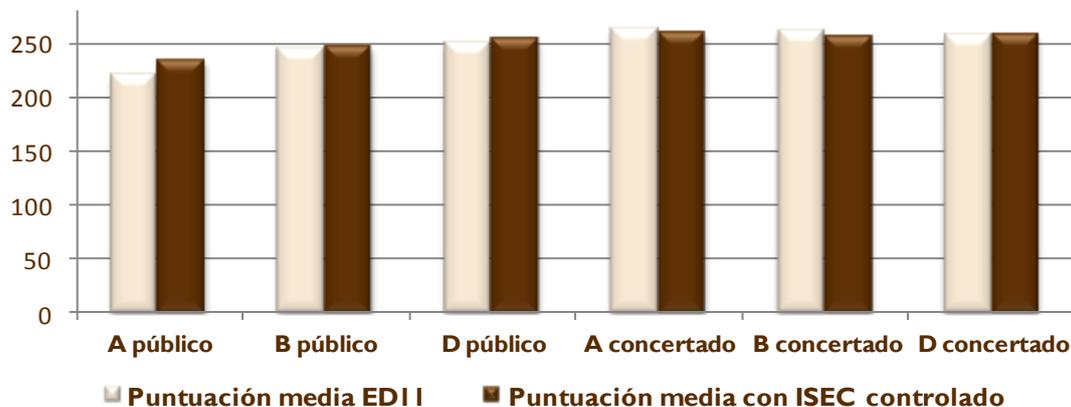


- Por el contrario, el nivel de ISEC alto aglutina el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (6%) y el mayor porcentaje en el nivel avanzado (39,8%).
- Casi el 94% del alumnado del nivel alto de ISEC supera el nivel inicial, y en el caso del alumnado del nivel bajo de ISEC lo hace algo más del 80%.

i) Comparación entre resultados conseguidos y esperados según el ISEC

En el *gráfico 46*, se presenta la puntuación media obtenida en esta competencia en cada uno de los estratos (columna de color claro) y la puntuación media que lograría cada uno de ellos (columna de color oscuro) si se controlara el efecto del Índice socioeconómico y cultural (ISEC); es decir, si todos los alumnos y alumnas partieran de un mismo ISEC⁴.

Gráfico 46: EDII-2ºESO. Puntuación media y puntuación controlando el ISEC en Competencia en comunicación lingüística en castellano, según el estrato.



En el gráfico se observa que mientras que los estratos públicos A y D aumentan significativamente su puntuación media cuando se controla el efecto del ISEC, en el estrato B público el incremento no es estadísticamente significativo. Por otra parte, en los centros concertados se originan diferentes situaciones al controlar el ISEC: en los estratos A y B concertados se produce un descenso en la puntuación media, que es estadísticamente significativo; sin embargo, el aumento existente en el estrato D concertado no es estadísticamente significativo.

Esto indica que, así como en el caso del alumnado de los estratos A y D públicos el ISEC está teniendo influencia en los resultados, no ocurre lo mismo con el alumnado de los estratos B público y D concertado, cuya puntuación no varía de manera significativa al controlar el ISEC.

Podemos concluir que, mientras que los estratos A y D públicos tienen puntuaciones por debajo de lo esperado según su ISEC, los estratos A y B concertados tienen unos resultados que están por encima de los esperados según su nivel de ISEC. Por otra parte, los estratos B público y D concertado obtienen las puntuaciones medias esperadas según su ISEC.

⁴ La influencia del ISEC en los resultados se ha calculado sobre el alumnado que ha contestado las preguntas del cuestionario relativas al ISEC; por lo tanto, en este cálculo no están incluidos aquellos alumnos y alumnas de los cuales no se tiene esta información.



Si analizamos las columnas correspondientes a las puntuaciones medias con ISEC controlado (columnas de color oscuro) podemos concluir que:

- Las diferencias entre las puntuaciones (con ISEC controlado) de los estratos públicos son estadísticamente significativas.
- Al controlar el ISEC, el alumnado del estrato D público es el que obtiene la puntuación más alta dentro de los estratos públicos y el del A público la más baja.
- Las diferencias de las puntuaciones medias (con ISEC controlado) de los estratos A y D concertados no son significativas, el resto sí lo son.
- Una vez controlado el ISEC, el alumnado del estrato B concertado es el que obtiene la media más baja de los estratos concertados.

Las puntuaciones de los estratos concertados, tanto las iniciales como las obtenidas una vez controlado el ISEC, son superiores a las de los estratos públicos. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.

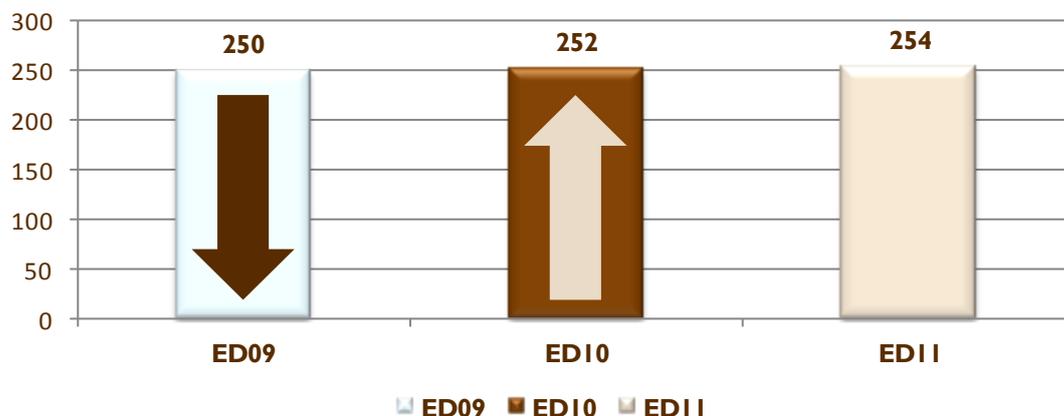
j) Evolución en el rendimiento en *Competencia en comunicación lingüística en castellano* (ED09-ED10 y ED11)

A continuación, se comparan los resultados obtenidos en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* en las tres evaluaciones realizadas hasta el momento.

• Evolución de los resultados globales

Como se ha mencionado, en la edición 2009 de la Evaluación de diagnóstico se estableció una media de 250 puntos para todas las competencias. En la aplicación de 2011, la media obtenida por el alumnado en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* ha sido de 254, dos puntos superior a la alcanzada en la aplicación 2010. Este incremento de dos puntos entre las ediciones de 2010 y 2011 es estadísticamente significativo, como también lo fue el incremento de dos puntos entre la ED09 y la ED10.

Gráfico 47*: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de la puntuación media en *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.



*En el gráfico 47 se establecen las comparaciones en relación a la ED11, es decir ED09-ED11 y ED10-ED11.



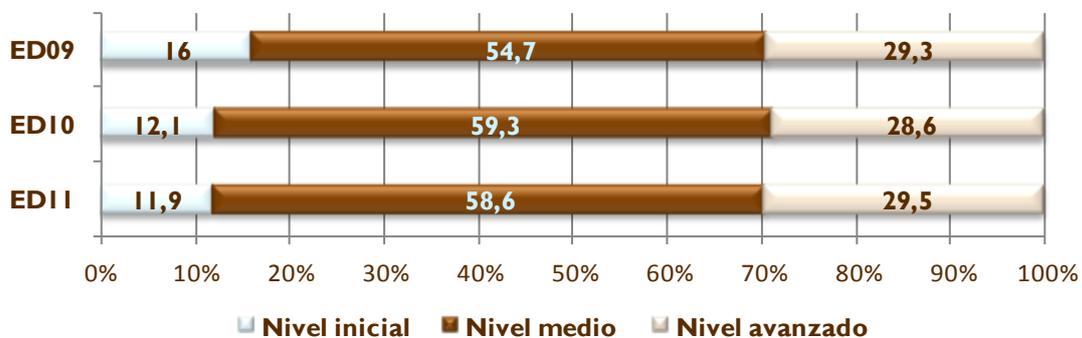
- **Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento**

En la Evaluación de diagnóstico de 2011, con respecto a la de 2010, se ha producido un pequeño descenso del alumnado ubicado en el nivel inicial (0,2%) y un aumento de un 0,9% en el nivel avanzado. En consecuencia, ha disminuido el porcentaje de alumnado situado en el nivel medio (0,7%).

Si se comparan los resultados de esta última edición con la primera realizada en 2009, en el nivel inicial la evolución es muy positiva, ya que se reduce un 4,1% el porcentaje de alumnado. De hecho, el porcentaje del alumnado situado en el nivel inicial ha ido disminuyendo a lo largo de las tres ediciones de la evaluación. Sin embargo, el porcentaje del nivel avanzado se mantiene mucho más estable, ya que aunque disminuyó de la edición ED09 a la ED10, en el año 2011 ha aumentado, siendo ligeramente superior al porcentaje obtenido en la primera edición (ED09).

En el nivel medio se produjo un aumento en el porcentaje de alumnado del año 2009 al 2010 y, aunque ha disminuido ligeramente en el 2011, sigue siendo superior al porcentaje de la ED09 (3,9%).

Gráfico 48 : 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los porcentajes de alumnado en los niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en castellano.

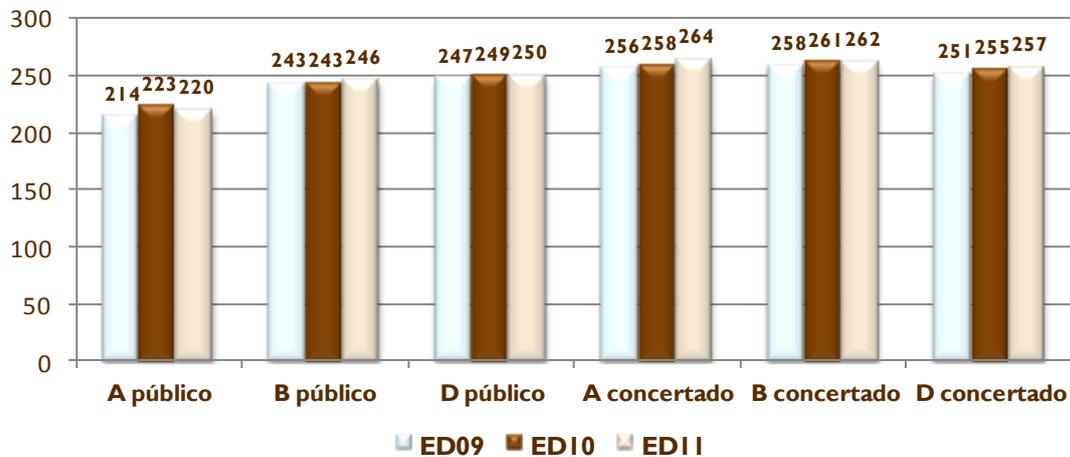


- **Evolución de los resultados por estratos**

En el gráfico 49 se presentan los resultados que ha obtenido cada estrato en la Competencia en comunicación lingüística en castellano en las tres Evaluaciones de diagnóstico realizadas hasta el momento.



Gráfico 49 : 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los resultados por estratos en Competencia en comunicación lingüística en castellano.



Si comparamos los resultados obtenidos por los seis estratos en la ED11 con los de las dos ediciones anteriores, se observa que:

- ED10-ED11. En la Evaluación de diagnóstico del 2011, todos los estratos suben algún punto su media en esta competencia excepto el A público cuya puntuación desciende tres puntos, aunque dicha disminución no es significativa. El aumento de la puntuación es significativo en los estratos D público, y A y D de la red concertada, el resto de las diferencias en los resultados no son significativas.
- ED09-ED11. Si comparamos estas dos ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09 y ED11), en todos los estratos se produce un aumento significativo de la media, excepto en el modelo B de la red pública que no lo es. El estrato que tiene un aumento mayor de la media es el A concertado (ocho puntos).





k) Conclusiones del análisis de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.

- **Distribución del alumnado en los niveles de rendimiento.**

En esta edición de 2011, alrededor del 12% del alumnado de 2º de ESO de la CAPV domina únicamente las habilidades descritas en el nivel inicial. El 58,6% tiene un dominio de la competencia que le sitúa en el nivel medio, mientras el 29,5% del alumnado logra realizar tareas más complejas propias del nivel avanzado de esta competencia. Se puede afirmar, por tanto, que alrededor del 88% del alumnado de 2º de ESO supera el nivel inicial de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.

La *Comprensión escrita* es la dimensión que concentra un mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (15,1%). El porcentaje más alto de alumnado situado en el nivel avanzado se consigue en la dimensión *Comprensión oral* (33,6%). *Expresión escrita* es la dimensión que concentra el menor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado.

El análisis de la distribución del alumnado de diferentes estratos por niveles de rendimiento muestra que:

- El 34,6% del alumnado del estrato A público está en los niveles iniciales de esta competencia y únicamente un 11,2% se sitúa en el nivel avanzado.
- En el resto de los estratos tanto públicos como concertados entre un 83,6% del alumnado y un 91,1% superan el nivel inicial.
- Entre alrededor de un 51% y 60,5% del alumnado de todos los estratos se sitúa en el nivel medio de rendimiento en la competencia.

- **Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)**

Analizada la significatividad de los resultados se observa que:

- Los estratos de la red pública tienen resultados significativamente más bajos que los de la red concertada en esta competencia.
- El alumnado de los estratos A y B concertados son los que obtienen las puntuaciones significativamente más altas.
- El estrato D público obtiene una media significativamente más alta que los otros dos estratos públicos, aunque ninguno de los estratos públicos llega a la media de la competencia (254 puntos)
- El estrato A público obtiene resultados inferiores al resto de los estratos.

- **Resultados por dimensiones y estratos**

Los estratos públicos obtienen puntuaciones medias más bajas que los estratos concertados en todas las dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.

Los estratos A y B concertados son los que obtienen las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones. El estrato A público es el que obtiene resultados más bajos en



todas las dimensiones.

Se aprecia que la *Expresión escrita* es la dimensión de mayor dificultad ya que en todos los estratos es la que puntúa más baja. La dimensión en la que el alumnado obtiene las mejores puntuaciones es la de *Comprensión oral*, excepto en el estrato A público.

- **Resultados según lengua familiar**

Al analizar los resultados, se constata que quienes tienen como lengua familiar el castellano u otra lengua diferente al euskara han obtenido 255 puntos en esta competencia, mientras que el alumnado cuya lengua familiar es el euskara obtiene un rendimiento de 252. La diferencia de tres puntos es estadísticamente significativa.

- **Resultados según ISEC**

En la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* hay una relación significativa entre nivel de ISEC y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor, y estas diferencias son significativas en todos los casos.

Los niveles de ISEC bajo y medio-bajo, son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial de la competencia (19,8% el nivel bajo y 14,4% el medio-bajo). Así mismo, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo aglutinan los porcentajes menores de población en el nivel avanzado (18,9% en el nivel bajo y 23,7% en el nivel medio-bajo). Por el contrario, el nivel de ISEC alto agrupa el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (6%) y el mayor porcentaje en el nivel avanzado (39,8%).

Mientras que los estratos A y D públicos tienen puntuaciones por debajo de lo esperado según su ISEC, los estratos A y B concertados tienen unos resultados que están por encima de los esperados según su nivel de ISEC. Por otra parte, los estratos B público y D concertado obtienen las puntuaciones medias esperadas según su ISEC.

Las puntuaciones de los estratos concertados, tanto las iniciales como las obtenidas una vez controlado el ISEC, son superiores a las de los estratos públicos. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.

- **Evolución del rendimiento (ED09-ED10-ED11)**

- **Evolución de los resultados globales**

Como se ha mencionado, en la edición 2009 de la Evaluación de diagnóstico se estableció una media de 250 puntos para todas las competencias. En la aplicación de 2011, la media obtenida por el alumnado en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* ha sido de 254, dos puntos superior a la alcanzada en la aplicación 2010. Este incremento de dos puntos entre las ediciones de 2010 y 2011 es estadísticamente significativo como también lo fue el incremento de dos puntos entre la ED09 y la ED10.



▪ Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento

En la Evaluación de diagnóstico de 2011, con respecto a la de 2010, se ha producido un pequeño descenso del alumnado ubicado en el nivel inicial (0,2%) y un aumento de un 0,9% en el nivel avanzado. En consecuencia, ha disminuido el porcentaje de alumnado situado en el nivel medio (0,7%).

Si se comparan los resultados de esta última edición con la primera realizada en 2009, en el nivel inicial la evolución es muy positiva, ya que se reduce un 4,1% el porcentaje de alumnado. De hecho, el porcentaje del alumnado situado en el nivel inicial ha ido disminuyendo a lo largo de las tres ediciones de la evaluación. Sin embargo, el porcentaje del nivel avanzado se mantiene mucho más estable, ya que aunque disminuyó de la edición ED09 a la ED10, en el año 2011 ha aumentado, siendo superior al obtenido en la primera edición (ED09).

En el nivel medio se produjo un aumento en el porcentaje de alumnado del año 2009 al 2010 y, aunque ha disminuido ligeramente en el 2011, sigue siendo superior al porcentaje de la ED09 (3,9%).

▪ Evolución de los resultados por estratos

En la Evaluación de diagnóstico del 2011, todos los estratos suben algún punto su media en esta competencia, excepto el A público, cuya puntuación desciende tres puntos, aunque dicha disminución no es significativa. El aumento de la puntuación con respecto a la ED10 es significativo en los modelos D público, A y D de la red concertada, el resto de las diferencias en los resultados no son significativas.

Si comparamos las dos ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09 y ED11), en todos los estratos se produce un aumento significativo de la media, excepto en el modelo B de la red pública que no lo es. El estrato que tiene un aumento mayor de la media es el A concertado (ocho puntos).





3. Competencia matemática

a) Definición y dimensiones

La Competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

La Competencia matemática se ha estructurado en cuatro grandes bloques o dimensiones:

- **Cantidad**

Se centra en los aspectos relativos al concepto de número, su representación, el significado de las operaciones, las magnitudes numéricas y los cálculos y estimaciones matemáticas. Incluye, además, elementos básicos de lenguaje algebraico, la comprensión del tamaño relativo, el reconocimiento de pautas numéricas y la medida de los objetos de la realidad, así como las tareas de cuantificar y representar numéricamente los atributos de estos objetos.

- **Espacio y forma**

Incluye los aspectos relativos al campo geométrico, pero entendidos de forma integradora y aplicativa, esto es: entender la posición relativa de los objetos; aprender a moverse a través del espacio, y a través de las construcciones y las formas; comprender las relaciones entre las formas y las imágenes o representaciones visuales, etc.

- **Cambios, relaciones e incertidumbre**

Abarca los elementos que pueden describirse mediante relaciones sencillas y que, en algún caso, pueden formularse por medio de funciones matemáticas elementales. La componente relativa a la incertidumbre está ligada a los datos y al azar, dos elementos objeto de estudio matemático, a los que se responde desde la estadística y la probabilidad, respectivamente.

- **Resolución de problemas**

Se centra en los aspectos relacionados directamente con la resolución de problemas, esto es: traducir las situaciones reales a esquemas o modelos matemáticos; plantear, formular y definir diferentes tipos de problemas (matemáticos, aplicados, de respuesta abierta, cerrados, etc.); resolver diferentes tipos de problemas, seleccionando las estrategias adecuadas y comprobando las soluciones obtenidas.

Esta competencia se mide de una forma global y, además, se evalúa cada una de las dimensiones y se aporta una puntuación diferenciada para cada una de ellas.



b) Resultados generales

La puntuación media del alumnado de 2º de ESO de la CAPV en *Competencia matemática* ha sido de 250,7 puntos. La tabla siguiente muestra el número de alumnos y alumnas tomados en consideración en esta competencia, así como las puntuaciones máximas y mínimas conseguidas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Competencia matemática	16.690	96	387	250,7	51,45

c) Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado

La tabla siguiente describe lo que el alumnado es capaz de realizar en cada uno de los niveles de competencia definidos en esta evaluación: inicial, medio, avanzado. A partir de la misma, se puede deducir la situación en la que se encuentra cada alumno y alumna, y lo que es capaz de realizar en cada nivel.

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<p>Se sitúa en el nivel inicial el alumnado que emplea procedimientos algorítmicos estándar y plantea y resuelve con limitaciones los ejercicios propios de su nivel educativo.</p> <p>En general, es capaz de comprender, interpretar y comunicar informaciones sencillas de carácter matemático presentes en distintos contextos. En la mayoría de los casos, puede realizar cálculos numéricos sencillos, utilizar el lenguaje algebraico para resolver ecuaciones muy sencillas de primer grado, utilizar el conocimiento de las formas y relaciones geométricas para resolver situaciones cotidianas y resolver problemas sencillos relacionados con la interpretación y organización de datos. También puede realizar predicciones a partir de su experiencia sobre el valor de la probabilidad de un suceso aleatorio en experimentos sencillos. Es capaz de identificar la información y de realizar procedimientos rutinarios siguiendo instrucciones directas en situaciones explícitas.</p> <p>Habitualmente utiliza las llamadas técnicas de reproducción, pero en la mayoría de los casos tiene dificultades de aplicación y fallos en</p>	<p>Se sitúa en el nivel medio el alumnado que emplea un lenguaje matemático adecuado, es capaz de conectar entre sí los diversos temas matemáticos y resuelve con seguridad ejercicios clásicos propios de su nivel educativo.</p> <p>Además de las capacidades descritas en el nivel inicial, el alumnado del nivel medio habitualmente es capaz de realizar con seguridad cálculos en los que intervengan distintos tipos de números, resolver problemas asociados al cálculo de porcentajes, interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en distintos formatos y realizar predicciones razonables respecto al valor de probabilidad de un suceso aleatorio en experimentos aleatorios sencillos. También puede identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica y utilizarlas para resolver problemas asociados a la proporcionalidad en situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Al resolver problemas relativos a la interpretación y organización de datos, este alumnado es capaz de obtener conclusiones razonables a partir de los datos y las gráficas estudiadas y también predecir comportamientos. Puede interpretar y utilizar</p>	<p>Se sitúan en el nivel avanzado el alumnado que, además de relacionar los distintos campos de las matemáticas, emplea razonamientos elaborados, es reflexivo, argumenta con lógica y es capaz de resolver problemas originales.</p> <p>Además de las capacidades descritas en el nivel medio, el alumnado del nivel avanzado es capaz de aplicar conocimientos numéricos, de la medida y sus magnitudes para resolver situaciones problemáticas en las que se relacionan magnitudes de distinta naturaleza. También puede resolver cuestiones de percepción y discriminación espacial para las que se precisa utilizar nociones geométricas y sistemas de representación espacial de forma creativa. En general, este alumnado conoce y aplica distintas estrategias heurísticas, sabiendo cuáles son más relevantes de cara a resolver el problema; examina y evalúa diferentes alternativas reconociendo cuáles son más oportunas; comprueba la solución y reflexiona respecto al proceso seguido, sacando conclusiones que le puedan servir en la solución de otros problemas o para mejorar la solución del problema propuesto. Además, suele ser capaz de</p>



su ejecución.

representaciones de diferentes fuentes de información y extraer conclusiones directas de ellas. Es también capaz de desarrollar escritos breves exponiendo sus interpretaciones, resultados y razonamientos.

En general, conoce y aplica distintas estrategias heurísticas para resolver problemas, es capaz de resolver problemas de una cierta complejidad y tiene bastante seguridad en la ejecución de las tareas.

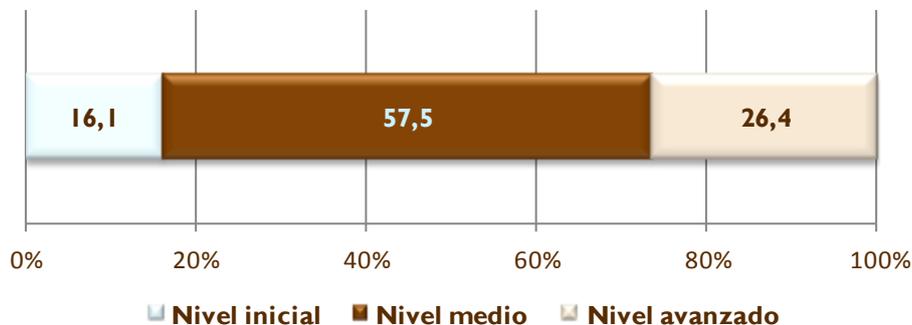
Habitualmente utiliza las llamadas técnicas de conexión, lo que significa que el alumnado puede resolver problemas de una cierta dificultad, pero todavía en contextos relativamente conocidos.

transmitir sus interpretaciones y razonamientos con fluidez y seguridad, empleando un lenguaje matemático adecuado.

Utilizan habitualmente las técnicas de reflexión, lo que implica una comprensión más profunda de las situaciones planteadas, así como la creatividad a la hora de identificar los elementos matemáticos de un problema y establecer interrelaciones.

El gráfico 50 muestra la distribución del alumnado en cada uno de los tres niveles de competencia definidos en esta evaluación:

Gráfico 50: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en Competencia matemática.



Alrededor del 16% del alumnado de 2º de ESO únicamente llega a dominar las habilidades propias del nivel inicial. Más de la mitad del alumnado (el 57,5%) alcanza competencias que le sitúan en el nivel medio de esta competencia, mientras que el 26,4% logra realizar tareas más complejas que le sitúan en el nivel avanzado de la *Competencia matemática*. Casi un 84% del alumnado de 2º de ESO se sitúa en los niveles medio y avanzado de la *Competencia matemática*.

d) Resultados en las dimensiones de la competencia

A continuación, se detalla el número de alumnas y alumnos tomados en consideración en la *Competencia matemática*, así como la puntuación máxima y mínima en las cuatro dimensiones evaluadas en esta competencia: *Cantidad, Espacio y forma, Cambios, relaciones e incertidumbre y Resolución de problemas*.



Dimensiones de la <i>Competencia matemática</i> *	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Cantidad	16.681	122	331	250	50,00
Espacio y forma	16.684	129	332	250	50,00
Cambios, relaciones e incertidumbre	16.551	153	334	250	50,00
Resolución de problemas	16.621	173	361	250	50,00

*Los resultados de las dimensiones no son comparables con los de otras ediciones de la Evaluación de diagnóstico debido al reducido número de ítems con el que se mide cada una de ellas.

El resultado medio del alumnado de 2º de ESO en las cuatro dimensiones evaluadas en esta competencia se establece en 250 puntos y una desviación típica de 50 en cada edición de la Evaluación de diagnóstico, debido al reducido número de ítems con que se mide cada una de ellas. Por ello, se insiste en que los resultados obtenidos en la ED11 en las dimensiones de *Competencia matemática* no son comparables con los obtenidos en la ED09 y ED10.

La siguiente tabla describe los indicadores de los niveles de rendimiento de la *Competencia matemática*:

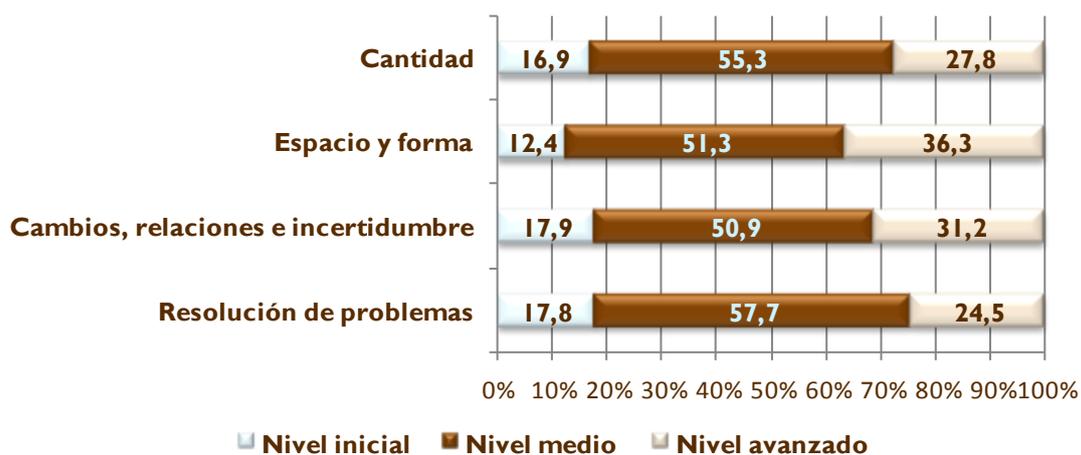
Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<p>En general, el alumnado de este nivel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Integra los conocimientos numéricos y los utiliza, con alguna dificultad, a la hora de resolver problemas y ejercicios. ✓ Resuelve problemas relacionados con la medida, utilizando procedimientos informales. ✓ Resuelve ciertas actividades de percepción espacial en contextos cercanos. ✓ Relaciona las distintas maneras de representar una función (forma gráfica, tabular, verbal y algebraica). ✓ Obtiene conclusiones sencillas y razonables a partir de los datos proporcionados. 	<p>En general, además de las destrezas descritas en el nivel inicial, en este nivel el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resuelve problemas relacionados con la medida, utilizando procedimientos tanto informales como académicos. ✓ Relaciona los porcentajes con los números decimales y las fracciones. ✓ Resuelve problemas en distintos contextos asociados a los porcentajes. ✓ Integra el conocimiento algebraico en contextos sencillos relacionados con la resolución de problemas. ✓ Interpreta croquis, planos y maquetas a escala de diversos objetos y lugares. ✓ Formula y resuelve problemas de razonamiento y orientación espacial. ✓ Resuelve problemas relacionados con la proporcionalidad geométrica. ✓ Resuelve problemas-tipo de mezclas, aleaciones, etc., utilizando procedimientos estandarizados. ✓ Obtiene conclusiones razonables a partir de los datos y las gráficas proporcionadas y es capaz de predecir comportamientos. ✓ Realiza predicciones razonables 	<p>En general, además de las destrezas descritas en los niveles inicial y medio, en este nivel el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resuelve problemas relacionados con la medida de manera creativa, incluso en contextos poco conocidos, utilizando tanto procedimientos informales como académicos. ✓ Resuelve actividades de percepción y discriminación espaciales en diversos contextos y por métodos originales y creativos. ✓ Realiza una lectura comprensiva del enunciado del problema, seleccionando acertadamente los elementos más relevantes para cada propósito y proponiendo redacciones alternativas del enunciado. ✓ Conoce y aplica estrategias heurísticas muy diversas, sabiendo cuáles son más apropiadas de cara a resolver el problema.



	<p>respecto al valor de probabilidad de un suceso aleatorio en experimentos sencillos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presenta, de una manera clara y ordenada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas al resolver un problema. ✓ Realiza una lectura comprensiva del enunciado del problema, seleccionando los elementos más relevantes. ✓ Conoce y aplica diversas estrategias heurísticas para resolver el problema. 	
--	---	--

En el *gráfico 51* se puede observar la distribución del alumnado por niveles de rendimiento en las cuatro dimensiones evaluadas en la *Competencia matemática*.

Gráfico 51: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en cada nivel de rendimiento por dimensiones en *Competencia matemática*.



Todas las dimensiones muestran un comportamiento similar en relación a su distribución por niveles de rendimiento. El nivel medio aglutina algo más del 50% del alumnado en las cuatro dimensiones. La dimensión que mejor se comporta es la de *Espacio y forma* ya que concentra el porcentaje más bajo de alumnado en el nivel inicial (12,4%) y el más alto en el nivel avanzado (36,3%).

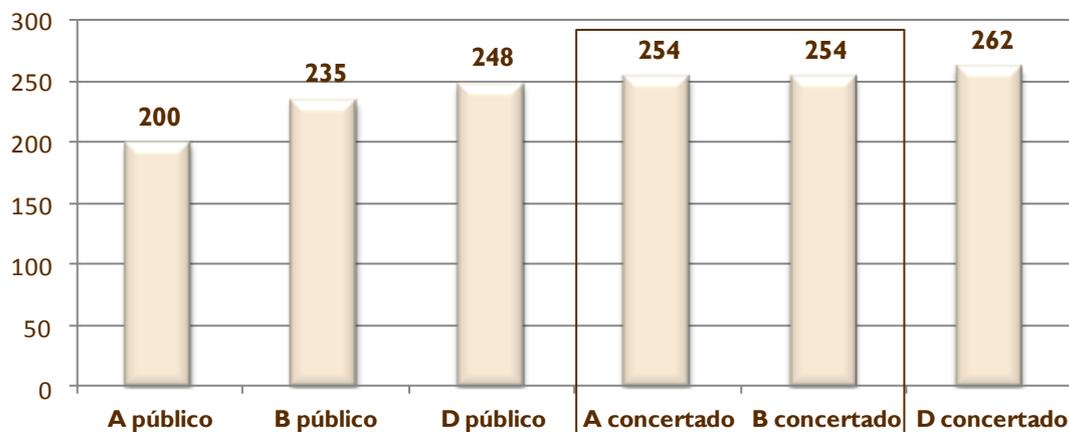
e) Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)

En la tabla y gráfico siguientes, se presentan las puntuaciones obtenidas por cada uno de los estratos en esta evaluación. Junto a ella aparece el número de alumnos y alumnas que se han incluido en la puntuación en cada estrato:



Estrato	N	Media	E.T.
A público	639	200	1,79
B público	804	235	1,86
D público	6.110	248	0,64
A concertado	1.472	254	1,38
B concertado	3.915	254	0,79
D concertado	3.750	262	0,82
Total:	16.690		

Gráfico 52: ED11-2º ESO. Resultados en Competencia matemática por estratos.



Hay diferencia significativa entre todos los estratos, excepto entre el A y B concertados.

Las diferencias en las medias de los diferentes estratos en la *Competencia matemática* son estadísticamente significativas, excepto entre los estratos A concertado y B concertado.

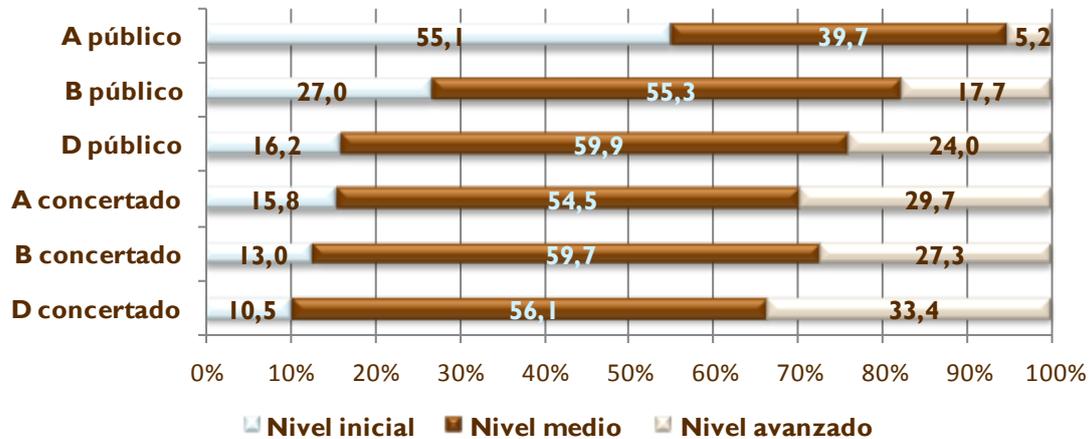
El estrato A público se sitúa significativamente por debajo del resto de los estratos, y el D concertado significativamente por encima del resto de los estratos.

Los estratos públicos obtienen resultados significativamente más bajos que los concertados y su puntuación media se sitúa por debajo de la media de la CAPV (250,7).

El gráfico siguiente muestra en cada estrato el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los tres niveles de rendimiento establecidos (inicial, medio y avanzado):



Gráfico 53: EDII-2º ESO. Porcentaje de alumnado en cada nivel de rendimiento en Competencia matemática por estratos.



El análisis de la distribución del alumnado de diferentes estratos por niveles de rendimiento muestra:

- El 55,1% del alumnado del estrato A público está en los niveles iniciales de esta competencia, y únicamente un 5,2% se sitúa en el nivel avanzado.
- En el resto de los estratos, tanto públicos como concertados, entre un 73% del alumnado y un 89,5% superan el nivel inicial.
- Más de un 50% del alumnado de todos los estratos, excepto del A público (39,7%), se sitúa en el nivel medio de la competencia.
- Los tres estratos concertados tienen un porcentaje de alumnado inferior a la media (16,1%) en el nivel inicial. Sin embargo, en los estratos públicos ocurre lo contrario.
- Los tres estratos concertados tienen un porcentaje de alumnado superior a la media (26,4%) en el nivel avanzado. Los estratos públicos, sin embargo, concentran un porcentaje de alumnado inferior a la media en este nivel de rendimiento.

f) Resultados por dimensiones y estratos

En el gráfico 54 se muestran los resultados que ha tenido el alumnado de cada estrato en cada una de las dimensiones de la Competencia matemática.

Con respecto a la significatividad de las diferencias de las puntuaciones medias de los estratos en las diferentes dimensiones se comprueba lo siguiente:

- *Cantidad*: no son significativas las diferencias entre las puntuaciones medias de los estratos A y B concertados. El resto sí lo son.
- *Espacio y forma*: no son significativas las diferencias entre las puntuaciones medias de los estratos B público-A concertado, D público-B concertado y D público-D concertado. El resto sí lo son.
- *Cambios, relaciones e incertidumbre*: no son significativas las diferencias entre las puntuaciones medias de los estratos D público-A concertado y A concertado-B concertado. El resto sí lo son.

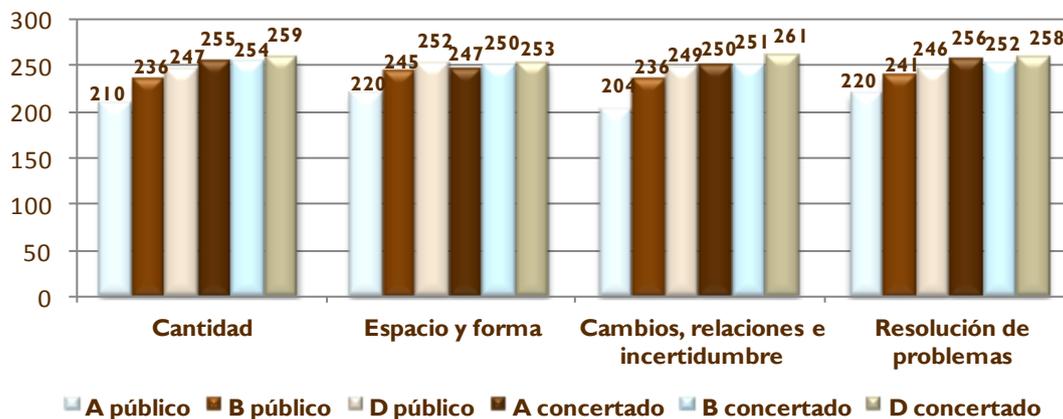


- *Resolución de problemas*: no son significativas las diferencias entre las puntuaciones medias de los estratos A concertado y D concertado. El resto sí lo son.

Además, se observa que:

- Los estratos públicos obtienen puntuaciones medias más bajas que los estratos concertados en las dimensiones de *Cantidad* y *Resolución de problemas*. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.
- El estrato D concertado es el que obtiene las puntuaciones más altas en la mayoría de las dimensiones, excepto en la de *Espacio y forma*, en la que no existe una diferencia significativa con el estrato D público, y *Resolución de problemas* en la que no obtiene una diferencia significativa con respecto al estrato A concertado.
- El estrato A público es el que obtiene resultados más bajos en todas las dimensiones.

Gráfico 54: EDI I-2º EDO. Resultados de las dimensiones de la Competencia matemática por estratos.



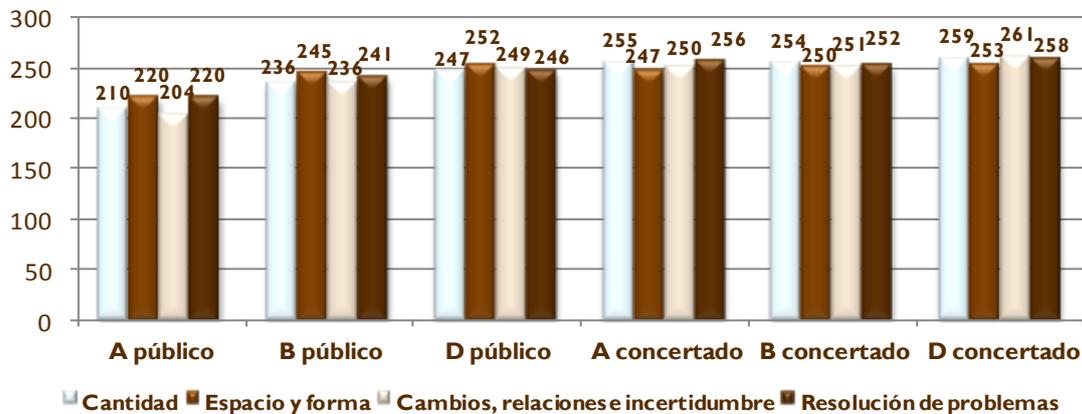
Para completar la información, se analiza el comportamiento interno en cada uno de los estratos respecto al equilibrio en los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones evaluadas en la *Competencia matemática*.

Los estratos A y B públicos son los que obtienen las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de la *Competencia matemática*. El estrato D concertado, sin embargo, logra las puntuaciones más altas en todas las dimensiones de esta competencia.

Las puntuaciones medias en todas las dimensiones de los estratos públicos se encuentran por debajo de la media de la CAPV (250), excepto el estrato D público en la dimensión *Espacio y forma*. Por el contrario, los estratos concertados obtienen puntuaciones por encima de la media, excepto algunos casos como son: el estrato A concertado en la dimensión *Espacio y forma*, cuya puntuación se encuentra por debajo de la media; el estrato A concertado en la dimensión *Cambios, relaciones e incertidumbre*, y el B concertado en la dimensión *Espacio y forma* ya que ambos obtienen una media de 250 puntos.



Gráfico 55: ED11-2º ESO. Resultados de los estratos en las dimensiones de *Competencia matemática*.



g) Resultados según lengua de la prueba y lengua familiar

Los centros han tenido dos opciones para elegir la lengua de realización de la prueba de sus alumnos y alumnas: euskara y castellano. En esta competencia, la gran mayoría de los centros de modelo A han elegido el castellano y los de modelo D el euskara. En cambio, en los modelos B mientras que sólo una pequeña parte de centros ha elegido hacerla en euskara, la mayoría ha elegido el castellano.

- Según la lengua de la prueba

La tabla siguiente muestra el alumnado de 2º de ESO incluido en la *Competencia matemática* y la lengua en la que realizó la prueba:

	Euskara		Castellano	
	N	%	N	%
TOTAL: 16.690	10.221	61,24%	6.469	38,76%

En este nivel educativo alrededor del 61% realizó la prueba en euskara, y cerca del 39% lo hizo en castellano.

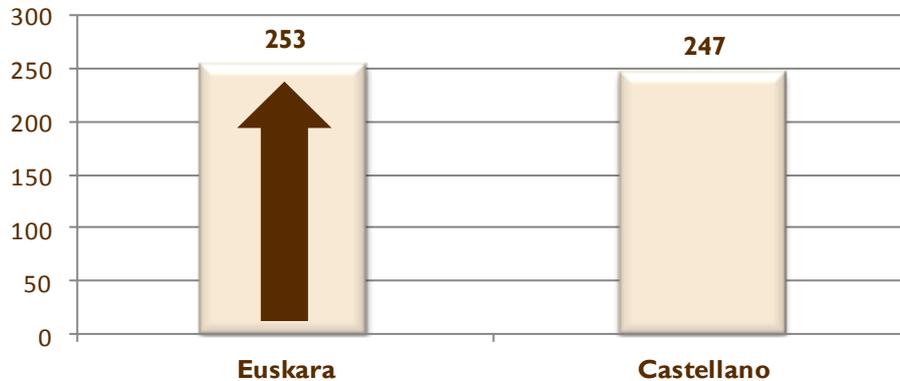
En la tabla y gráfico siguientes se observa que los alumnos y alumnas que realizaron la prueba en euskara han obtenido 253 puntos, 6 puntos más que quienes la hicieron en castellano cuya puntuación media ha sido de 247. Esta diferencia es significativa.

Este dato en sí mismo no da una información totalmente concluyente, por lo que será necesario cruzarlo con otras variables para profundizar en el análisis.

	N	Mínimo	Máximo	Media	ET	Des. tip.
Euskara	10.221	106	387	253	0,50	50,51
Castellano	6.469	96	387	247	0,65	52,67

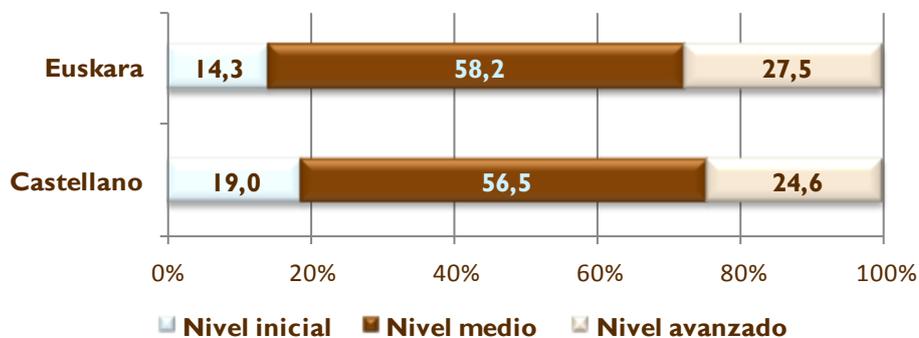


Gráfico 56: ED I I-2º ESO. Resultados en Competencia matemática según la lengua de la prueba.



A continuación, se muestra el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los niveles de rendimiento de la *Competencia matemática* según la lengua de la prueba:

Gráfico 57: ED I I-2º ESO. Porcentaje de alumnado en niveles de competencia en Competencia matemática según la lengua de la prueba.



El porcentaje más alto de alumnado se concentra en el nivel medio, tanto en el caso del alumnado que realiza la prueba en euskara como del que lo hace en castellano (entre un 56,5% y algo más del 58%). El alumnado que realiza la prueba en euskara obtiene mejores resultados en los niveles de rendimiento que el que la realiza en castellano, ya que concentra un porcentaje de población un 4,7% menor en el nivel inicial y un porcentaje casi un 3% mayor en el nivel avanzado.

La siguiente tabla muestra el porcentaje de alumnado que realizó la prueba en euskara o castellano en cada uno de los estratos:



Estrato	Euskara		Castellano	
	N	%	N	%
A público	0	0,00%	639	100,00%
B público	107	13,31%	697	86,69%
D público	6.108	99,97%	2	0,03%
A concertado	0	0,00%	1.472	100,00%
B concertado	259	6,62%	3.656	93,38%
D concertado	3.747	99,92%	3	0,08%
TOTAL: 16.690	10.221	61,24%	6.469	38,76%

Poco más del 61% del alumnado realizó la prueba en euskara y casi el 39% la hizo en castellano. El mayor porcentaje de alumnado que contestó la prueba en euskara lo concentran los estratos D público y D concertado (casi el 100% del alumnado). Por otra parte, el 100% del alumnado de los estratos A público y concertado realizó la prueba en castellano.

- **Según la lengua familiar**

La tabla siguiente muestra el alumnado de 2º de ESO que se ha tomado en consideración en la evaluación de la *Competencia matemática*, así como cuál es su lengua familiar.

En este nivel, alrededor cerca del 20% del alumnado tiene como lengua familiar el euskara y un poco más del 80% tiene como lengua familiar el castellano u otra lengua diferente:

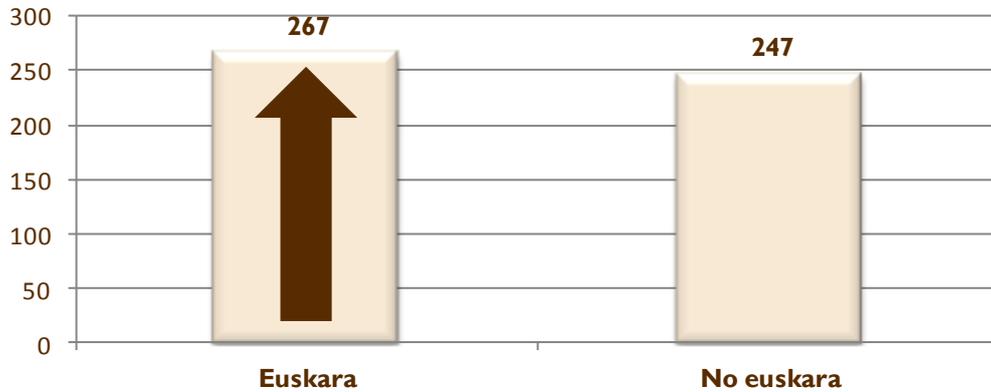
	Euskara		No euskara	
	N	%	N	%
TOTAL: 16.690	3.320	19,89%	13.370	80,10%

En la tabla y gráfico siguientes se observa que los alumnos y alumnas cuya lengua familiar es el euskara han obtenido 267 puntos de media en la *Competencia matemática*, 20 puntos más que quienes tienen como lengua familiar el castellano u otra diferente al euskara. En este caso la puntuación media ha sido de 247. Esta diferencia es significativa.

	N	Mínimo	Máximo	Media	ET	Des. Tip.
Euskara	3.320	108	387	267	0,86	49,34
No euskara	13.370	96	387	247	0,44	51,21

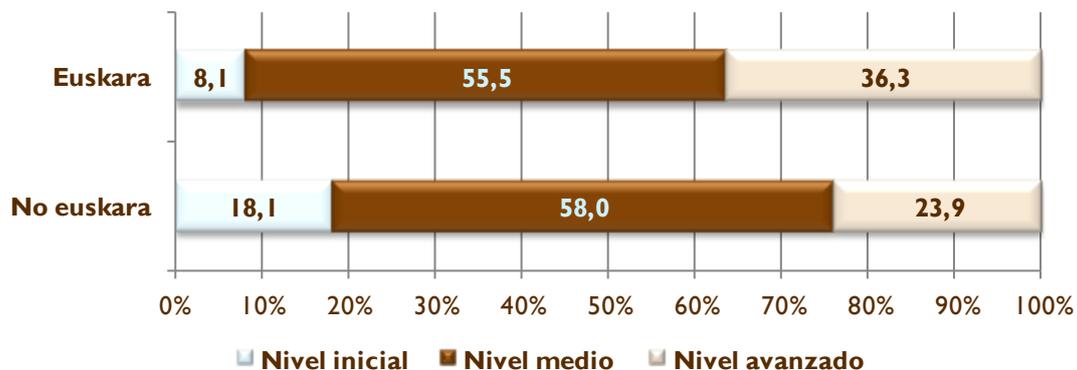


Gráfico 58: EDI I-2º ESO. Resultados en Competencia matemática según la lengua familiar.



A continuación, se muestra el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los niveles de rendimiento de la *Competencia matemática* según su lengua familiar:

Gráfico 59: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado en niveles de rendimiento por lengua familiar.



El porcentaje más alto de alumnado se concentra en el nivel medio, tanto en el caso del alumnado cuya lengua familiar es el euskara como de aquel cuya lengua familiar no es el euskara (entre un 55,5% y un 58%). El alumnado cuya lengua familiar es el euskara se comporta mejor en los niveles de rendimiento que aquel cuya lengua familiar no es el euskara, ya que concentra un porcentaje de población un 10% menor en el nivel inicial y un porcentaje casi un 13% mayor en el nivel avanzado.

La siguiente tabla muestra el porcentaje de alumnado según la lengua familiar, euskara u otra diferente, en cada uno de los estratos:



Estrato	Euskara		No euskara	
	N	%	N	%
A público	1	0,2%	638	99,8%
B público	17	2,1%	787	97,9%
D público	1.708	28,0%	4.402	72,0%
A concertado	5	0,3%	1.467	99, %7
B concertado	199	5,1%	3.716	94,9%
D concertado	1.390	37,1%	2.360	62,9%
TOTAL:	3.320	19,9%	13.370	80,1%

El 19,9% del alumnado tiene como lengua familiar euskara y, la mayoría, poco más del 80%, tiene como lengua familiar el castellano u otra diferente al euskara. El mayor porcentaje de alumnado que tienen como lengua familiar el euskara se concentra en los estratos D público (28%) y D concertado (37,1%). Sin embargo, los estratos A - B público y concertado son los que aglutinan mayor porcentaje de alumnado cuya lengua familiar es el castellano (entre un 95% y un 100%).

Seguidamente, se analizan los resultados según la lengua utilizada en la prueba (si ha coincidido con la lengua familiar o con la de instrucción), tanto en el modelo B, en el que la instrucción del área de Matemática es, por lo general, en castellano, como en el modelo D donde el aprendizaje de esta área se imparte en euskara.

▪ Modelo B

En el modelo B, la enseñanza del área de Matemáticas se realiza, por lo general, en castellano. El 13,3% del alumnado de la red pública y el 6,6% de la red concertada cumplimentó la prueba de esta competencia en euskara. Por lo tanto, la mayoría del alumnado (un 90,2%) realizó la prueba en castellano y, además, tiene como lengua familiar una lengua diferente al euskara. Hay 246 alumnos y alumnas cuya lengua familiar no es el euskara (5,2% de la totalidad del alumnado de modelo B) que realizan la prueba en euskara.

Alumnado de modelo B

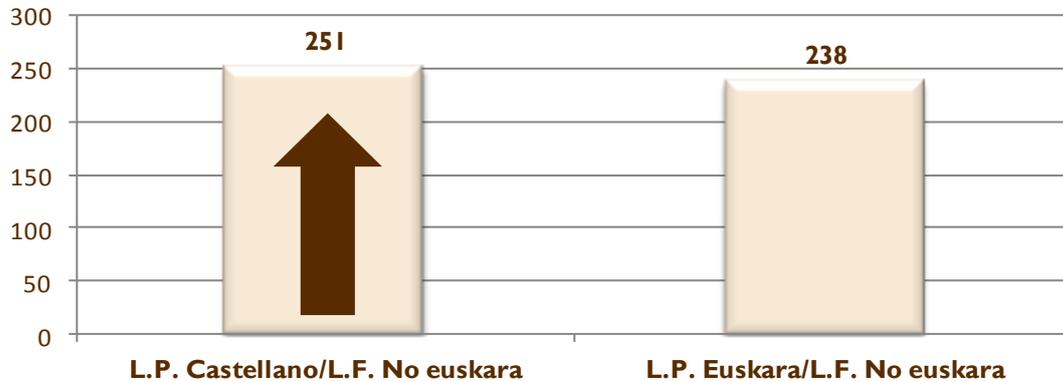
Lengua de la prueba	Lengua familiar	N	Media	E.T.
Castellano	No euskara	4.257	251	0,77
Euskara	No euskara	246	238	3,42
Total alumnado: 4.719				

En el resto de situaciones lingüísticas no hay un número suficiente de alumnos y alumnas para garantizar la fiabilidad de los resultados. Por ejemplo, en el modelo B sólo 96 alumnos y alumnas cuya lengua familiar no es el euskara hicieron la prueba de *Competencia matemática* en euskara, y 120 alumnos y alumnas cuya lengua familiar es el euskara realizaron la prueba en dicha lengua. En consecuencia, no se tendrán en cuenta los resultados de estos grupos en los análisis posteriores.

En el gráfico siguiente, se presentan los resultados del modelo B según la lengua de la prueba y la lengua familiar. En él se observa que, cuando la lengua de la prueba y la lengua familiar son coincidentes el resultado en *Competencia matemática* es significativamente más alto que cuando hay cambio de lengua:



Gráfico 60: EDII-2º ESO. Resultados del modelo B en Competencia matemática según lengua de la prueba y lengua familiar.



En el caso del modelo B, cuando la lengua de la prueba es castellano y la lengua familiar es una diferente al euskara (mayoritariamente el castellano), el alumnado obtiene una media de 251 puntos. Sin embargo, el alumnado de modelo B cuya lengua familiar es una diferente al euskara, pero realiza la prueba en euskara, obtiene una media de 238 puntos. La diferencia de 13 puntos entre ambas medias es estadísticamente significativa.

▪ Modelo D

En el modelo D, la enseñanza del área de Matemáticas se realiza en euskara. El 100% del alumnado del modelo D de la red pública y el 99,9% de la red concertada cumplimentó la prueba de esta competencia en euskara. La mayoría del alumnado del modelo D (un 68,5%) tiene como lengua familiar una lengua diferente al euskara.

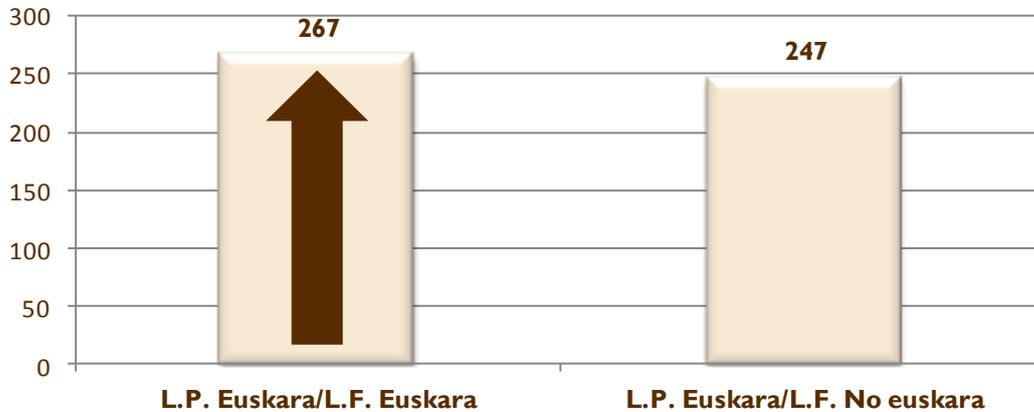
Alumnado de modelo D				
Lengua de la prueba	Lengua familiar	N	Media	E.T.
Euskara	Euskara	3.098	267	0,88
Euskara	No euskara	6.757	247	0,60
Total alumnado: 9.860				

En el resto de situaciones lingüísticas no hay un número suficiente de alumnos y alumnas para garantizar la fiabilidad de los resultados. Por ejemplo, en el modelo D sólo 5 alumnos y alumnas cuya lengua familiar no es el euskara hicieron la prueba de *Competencia matemática* en castellano, y ningún alumno o alumna cuya lengua familiar es el euskara realizó la prueba en castellano. En consecuencia, no se tendrán en cuenta los resultados de este alumnado en los análisis posteriores.

En el gráfico siguiente se presentan los resultados del modelo D según lengua de la prueba y la lengua familiar. En él se observa que, cuando la lengua de la prueba y la lengua familiar son coincidentes, el resultado en *Competencia matemática* es significativamente más alto que cuando hay cambio de lengua.



Gráfico 61: ED11-2º ESO. Resultados del modelo D en Competencia matemática según lengua de la prueba y lengua familiar.



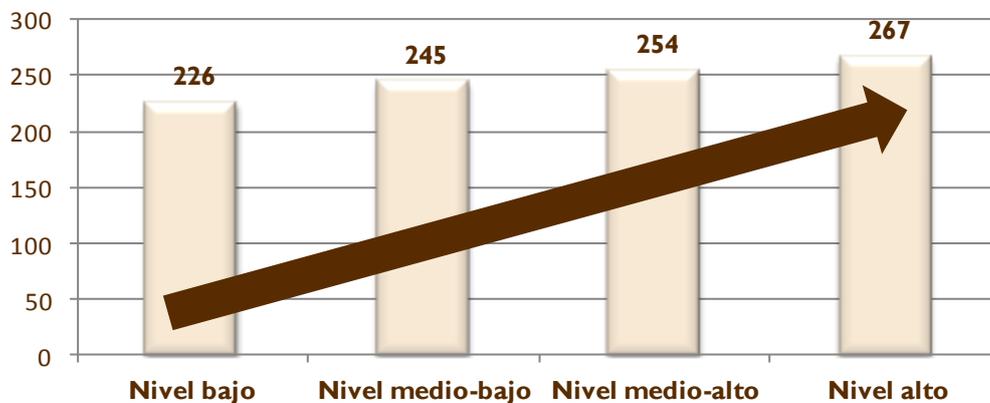
En el caso del modelo D, cuando la lengua de la prueba y la lengua familiar es el euskara el alumnado obtiene una media de 267 puntos. Sin embargo, el alumnado de modelo D cuya lengua familiar es una diferente al euskara pero realiza la prueba en euskara obtiene una media de 247 puntos. La diferencia de 20 puntos entre ambas medias es estadísticamente significativa.

h) Resultados según el Índice socioeconómico y cultural (ISEC)

Se ha dividido el total de la población de 2º de la ESO en 4 niveles de ISEC (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto) en cada uno de los cuales se ha situado un 25% de la misma, según su ISEC sea más bajo o más elevado.

El siguiente gráfico muestra el rendimiento medio obtenido en la *Competencia matemática* según los cuatro niveles de ISEC establecidos:

Gráfico 62: ED11-2º ESO. Rendimiento en Competencia matemática según nivel de ISEC.



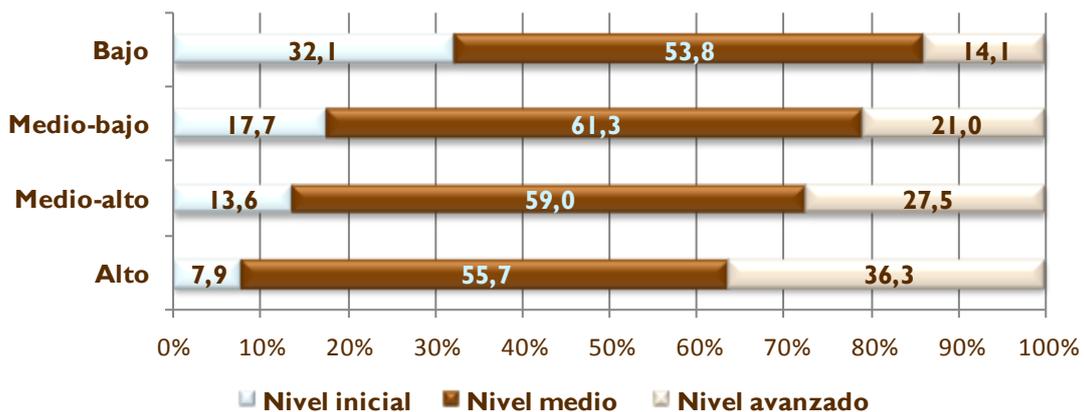
Las diferencias de puntuaciones entre todos los niveles de ISEC son significativas.



En la *Competencia matemática* hay una relación significativa entre nivel de ISEC y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor, y estas diferencias son significativas en todos los casos.

El siguiente gráfico muestra como se distribuye el alumnado en los tres niveles de rendimiento de la *Competencia matemática* según los cuatro rangos de ISEC:

Gráfico 63: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en niveles de rendimiento en *Competencia matemática* según niveles de ISEC.



Se observa la situación siguiente:

- Los niveles de ISEC bajo y medio-bajo, son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial de la competencia (32,1% el nivel bajo y 17,7% el medio-bajo). Así mismo, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo aglutinan los porcentajes menores de población en el nivel avanzado (14,1% en el nivel bajo y 21% en el nivel medio-bajo).
- Por el contrario, el nivel de ISEC alto aglutina el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (7,9%) y el mayor porcentaje en el nivel avanzado (36,3%).
- El 92% del alumnado del nivel alto de ISEC supera el nivel inicial mientras que, en el caso del alumnado del nivel bajo de ISEC lo hace casi el 68%.

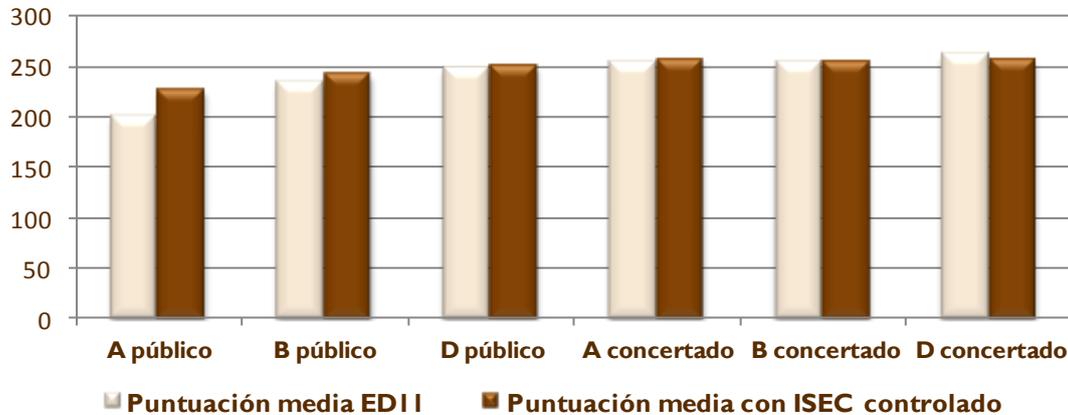
i) Comparación entre resultados conseguidos y esperados según el ISEC.

En el *gráfico 64* se presenta la puntuación media obtenida por cada uno de los estratos (columna de color claro) y la puntuación media que lograría cada uno de ellos (columna de color oscuro) si se controlara el efecto del Índice socioeconómico y cultural (ISEC); es decir, si todos los alumnos y alumnas partieran de un mismo ISEC⁵.

⁵ La influencia del ISEC en los resultados se ha calculado sobre el alumnado que ha contestado las preguntas del cuestionario relativas al ISEC, por lo tanto en este cálculo no están incluidos aquellos alumnos y alumnas de los cuales no se tiene esta información.



Gráfico 64: ED11-2º ESO. Puntuación media y puntuación controlando el ISEC en Competencia matemática.



Como se puede ver, todos los estratos públicos aumentan su puntuación media cuando se controla el efecto del ISEC, dicho aumento es estadísticamente significativo. Por el contrario, en los estratos concertados se producen diferentes situaciones: en los estratos A y B concertados la puntuación se mantiene y en el D concertado baja, dicho descenso es estadísticamente significativo.

Esto indica que:

- En el caso del alumnado de los estratos públicos, el ISEC está teniendo influencia en los resultados. Se observa que, al controlar el ISEC, la puntuación media mejora. Por lo tanto, el alumnado de los estratos públicos obtiene una puntuación media inicial (columna de color claro) que está por debajo de la esperada según el Índice ISEC (columna de color oscuro).
- El alumnado de los estratos A y B concertados obtiene la puntuación media esperada según su índice ISEC, ya que no varía al controlarlo (columna de color oscuro).
- El alumnado del estrato D concertado obtiene una puntuación media por encima de lo esperado según su ISEC, ya que la puntuación desciende al controlarlo (columna de color oscuro).

El análisis de los resultados medios obtenidos, en comparación con los esperados según el nivel de ISEC de cada estrato, permite valorar la aportación de cada centro al bagaje del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se analizan las puntuaciones medias con ISEC controlado (columnas oscuras) podemos concluir que:

- Las diferencias entre las puntuaciones (con ISEC controlado) de los estratos públicos son estadísticamente significativas.
- Al controlar el ISEC, el alumnado del estrato D público es el que obtiene la puntuación más alta dentro de los estratos públicos y el del A público la más baja.
- Las diferencias de las puntuaciones medias (con ISEC controlado) de los estratos A y D concertados no son significativas, el resto sí lo son.



- Una vez controlado el ISEC, el alumnado del estrato B concertado es el que obtiene la media más baja de los estratos concertados.

Las puntuaciones de los estratos concertados, tanto las iniciales como las obtenidas tras controlar el ISEC, son superiores a las de los estratos públicos. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.

Como se puede observar en el *gráfico 64* y en todos los gráficos similares a este (*gráficos 46 y 77*), en esta etapa educativa, después de anular la influencia del ISEC en los resultados, los estratos públicos siguen manteniendo diferencias significativas entre ellos y con los concertados. Los estratos concertados, a pesar de controlar el ISEC, seguirían teniendo resultados más altos que los estratos públicos.

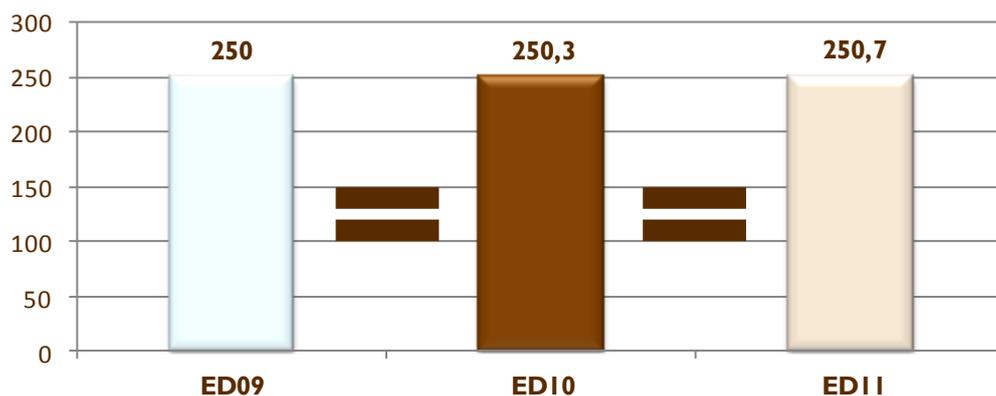
j) Evolución en el rendimiento en *Competencia matemática* (ED09-ED10 y ED11)

A continuación, se comparan los resultados obtenidos en la *Competencia matemática* en las tres evaluaciones realizadas hasta el momento.

• Evolución de los resultados globales

En el gráfico siguiente se muestra la evolución de las puntuaciones medias en *Competencia matemática* en las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico realizadas hasta ahora (ED09, ED10 y ED11):

Gráfico 65: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de la puntuación media en *Competencia matemática*.



Las diferencias entre las puntuaciones medias no son estadísticamente significativas.

Como se ha mencionado, en la edición 2009 de la Evaluación de diagnóstico se estableció una media de 250 puntos para todas las competencias. En la aplicación de 2011, la media obtenida por el alumnado en la *Competencia matemática* ha sido de 250,7 (0,4 puntos superior a la alcanzada en la aplicación 2010). Este incremento de 0,4 puntos entre las ediciones de 2010 y 2011 no es estadísticamente significativo, como tampoco lo fue el incremento de 0,3 puntos entre la ED09 y la ED10.



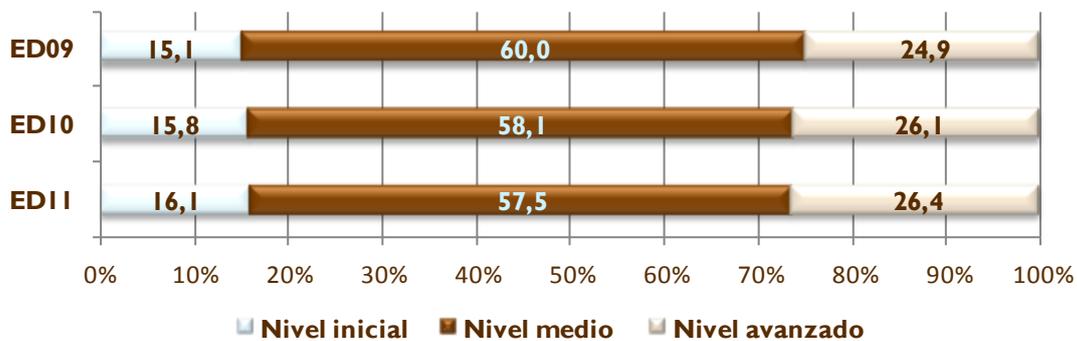
▪ Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento

En la Evaluación de diagnóstico de 2011, con respecto a la de 2010, se ha producido un pequeño aumento del alumnado ubicado en el nivel inicial y en el nivel avanzado (0,3%). En consecuencia, ha disminuido el porcentaje de alumnado situado en el nivel medio (0,6%).

Si se comparan los resultados de esta última edición con la primera realizada en 2009, aumenta el porcentaje de alumnado tanto en el nivel inicial (1%) como en el avanzado (1,5%) y se reduce un 2,5% el porcentaje situado en el nivel medio.

El porcentaje del alumnado situado en el nivel inicial y en el avanzado ha ido aumentando a lo largo de las tres ediciones de la evaluación. Sin embargo, el porcentaje de alumnado cuyos resultados le sitúan en el nivel medio ha ido disminuyendo.

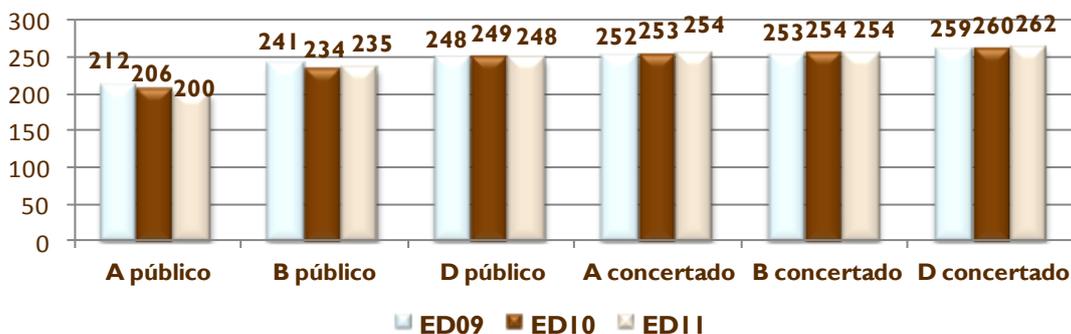
Gráfico 66: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los porcentajes de alumnado en los niveles de rendimiento en Competencia matemática.



▪ Evolución de los resultados por estratos

En el gráfico 67 se presentan los resultados en la *Competencia matemática* que ha obtenido cada estrato en las tres Evaluaciones de diagnóstico realizadas hasta el momento.

Gráfico 67: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los resultados en Competencia matemática por estratos.





Si comparamos los resultados obtenidos por los seis estratos en la ED11 con los de las dos ediciones anteriores se observa que:

- ED10-ED11. En la Evaluación de diagnóstico del 2011 en el estrato A público se produce un descenso significativo de seis puntos en la puntuación media. Las diferencias de las puntuaciones medias existentes entre el resto de los estratos no son significativas.
- ED 09-ED11. Se puede observar, al comparar las puntuaciones medias de la ED09 y ED11, el descenso de doce puntos del modelo A público, el descenso de seis puntos del modelo B público y el aumento de tres puntos del modelo D concertado son significativos; no lo son las variaciones en las puntuaciones medias del resto de los estratos.



k) Conclusiones del análisis de la *Competencia matemática*.

- **Distribución del alumnado en los niveles de rendimiento.**

En esta edición de 2011, el 16,1% del alumnado de 2º de ESO de la CAPV domina únicamente las habilidades descritas en el nivel inicial. El 57,5% tiene un dominio de la competencia que le sitúa en el nivel medio, mientras que el 26,4% del alumnado logra realizar tareas más complejas propias del nivel avanzado de esta competencia. Se puede afirmar, por tanto, que cerca del 84% del alumnado de 2º de ESO supera el nivel inicial de la *Competencia matemática*.

Todas las dimensiones muestran un comportamiento similar en relación a su distribución por niveles de rendimiento. El nivel medio aglutina algo más del 50% del alumnado en las cuatro dimensiones. La dimensión que mejor se comporta es la de *Espacio y forma*, ya que concentra el porcentaje más bajo de alumnado en el nivel inicial (12,4%) y el más alto en el nivel avanzado (36,3%).

El análisis de la distribución del alumnado de diferentes estratos por niveles de rendimiento muestra que:

El 55,1% del alumnado del estrato A público está en el nivel inicial de esta competencia y únicamente un 5,2% se sitúa en el nivel avanzado. En el resto de los estratos tanto públicos como concertados entre un 73% del alumnado y un 89,5% superan el nivel inicial.

Más de un 50% del alumnado de todos los estratos, excepto del A público (39,7%), se sitúa en el nivel medio de la competencia.

- **Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)**

Las diferencias en las medias de los diferentes estratos en la *Competencia matemática* son estadísticamente significativas, excepto entre los estratos A concertado y B concertado.

El estrato A público se sitúa significativamente por debajo del resto de los estratos, y el D concertado significativamente por encima del resto de los estratos.

Los estratos públicos obtienen resultados significativamente más bajos que los concertados y su puntuación media se sitúa por debajo de la media de la CAPV (250,7).

- **Resultados por dimensiones y estratos**

Los estratos A y B públicos son los que obtienen las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones de la *Competencia matemática*. El estrato D concertado, sin embargo, logra las puntuaciones más altas en todas las dimensiones de esta competencia.

Las puntuaciones medias en todas las dimensiones de los estratos públicos se encuentran por debajo de la media de la CAPV (250), excepto el estrato D público en la dimensión *Espacio y forma*. Por el contrario, los estratos concertados obtienen puntuaciones por



encima de la media, excepto algunos casos como son: el estrato A concertado en la dimensión *Espacio y forma*, cuya puntuación se encuentra por debajo de la media; el estrato A concertado en la dimensión *Cambios, relaciones e incertidumbre*, y el B concertado en la dimensión *Espacio y forma* ya que ambos obtienen una media de 250 puntos.

- **Resultados según lengua de la prueba y lengua familiar**

Al analizar los resultados, se constata que quienes tienen como lengua familiar el euskara han obtenido 267 puntos en esta competencia, mientras que el alumnado cuya lengua familiar no es el euskara obtiene un rendimiento de 247. La diferencia de 20 puntos es estadísticamente significativa.

Se confirma la hipótesis de que los resultados son mejores cuando se realiza la prueba en la lengua familiar.

En el caso del modelo B, cuando la lengua de la prueba es castellano y la lengua familiar es una diferente al euskara (mayoritariamente el castellano), el alumnado obtiene una media de 251 puntos. Sin embargo, el alumnado de modelo B cuya lengua familiar es una diferente al euskara, pero realiza la prueba en euskara, obtiene una media de 238 puntos. La diferencia de 13 puntos de ambas medias es estadísticamente significativa.

En el caso del modelo D, cuando la lengua de la prueba y la lengua familiar es el euskara, el alumnado obtiene una media de 267 puntos. Sin embargo, el alumnado de modelo D cuya lengua familiar es una diferente al euskara, pero realiza la prueba en euskara, obtiene una media de 247 puntos. La diferencia de 20 puntos de ambas medias es estadísticamente significativa.

- **Resultados según ISEC**

En la *Competencia matemática* hay una relación significativa entre nivel de ISEC y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor, y estas diferencias son significativas en todos los casos.

Los niveles de ISEC bajo y medio-bajo, son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial de la competencia (32,1% el nivel bajo y 17,7% el medio-bajo). Así mismo, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo aglutinan los porcentajes menores de población en el nivel avanzado (14,1% en el nivel bajo y 21% en el nivel medio-bajo). Por el contrario, el nivel de ISEC alto agrupa el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (7,9%) y el mayor porcentaje en el nivel avanzado (36,3%).

Mientras que el alumnado de los estratos públicos obtiene una puntuación media inicial que está por debajo de la esperada según el índice ISEC, el alumnado de los estratos A y B concertados obtiene la puntuación media esperada según su índice ISEC y el alumnado del estrato D concertado obtiene una puntuación media por encima de lo esperado según su ISEC.

Las puntuaciones de los estratos concertados, tanto las iniciales como las obtenidas tras controlar el ISEC, son superiores a las de los estratos públicos. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.



- **Evolución del rendimiento (ED09-ED10-ED11)**

- **Evolución de los resultados globales**

Como se ha mencionado, en la edición 2009 de la Evaluación de diagnóstico se estableció una media de 250 puntos para todas las competencias. En la aplicación de 2011, la media obtenida por el alumnado en la *Competencia matemática* ha sido de 250,7, siendo 0,3 puntos superior a la de la aplicación de 2010. Las diferencias entre las puntuaciones medias entre las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico no son estadísticamente significativas.

- **Evolución de la distribución del alumnado por niveles de rendimiento**

En la Evaluación de diagnóstico de 2011, con respecto a la de 2010, se ha producido un pequeño aumento del alumnado ubicado en el nivel inicial y en el nivel avanzado (0,3% en ambos). En consecuencia, ha disminuido el porcentaje de alumnado situado en el nivel medio (0,6%).

Si se comparan los resultados de esta última edición con la primera realizada en 2009, aumenta el porcentaje de alumnado tanto en el nivel inicial (1%) como en el avanzado (1,5%) y se reduce un 2,5% el porcentaje situado en el nivel medio.

El porcentaje del alumnado situado en el nivel inicial y en el avanzado ha ido aumentando a lo largo de las tres ediciones de la evaluación. Sin embargo, el porcentaje de alumnado cuyos resultados se sitúan en el nivel medio ha ido disminuyendo.





4. Competencia en comunicación lingüística en inglés

a) Definición y dimensiones

Es la habilidad para utilizar la lengua inglesa, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos, y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales.

La *Competencia en comunicación lingüística en inglés* se estructura en cinco dimensiones, (comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita e interacción oral) de las cuáles se han evaluado las tres siguientes:

- **Comprensión escrita en inglés**

Se ha evaluado a través de textos de extensión y características diversas, sobre los que se realizan una serie de preguntas de elección múltiple que miden la capacidad para reconocer las ideas más relevantes, si identifica la finalidad del texto, el género y si identifica informaciones específicas.

- **Comprensión oral en inglés**

Se ha evaluado a través de varios textos de diferente tipo, sobre los que se plantean una serie de preguntas de elección múltiple que miden, entre otros aspectos, la capacidad para identificar el sentido global de los textos, reconocer su propósito, identificar o seleccionar información concreta e interpretar el texto desde sus conocimientos propios.

- **Expresión escrita en inglés**

Se ha evaluado a través de la redacción de un texto de 60 a 70 palabras, adecuado a una situación de comunicación concreta. En la valoración de cada texto escrito se tienen en cuenta la adecuación, la coherencia y cohesión, la gramática, ortografía y léxico utilizados.

- Adecuación y desarrollo del tema:
 - Si ha tenido en cuenta el objetivo del texto.
 - Si ha utilizado un registro lingüístico adecuado a la situación.
 - Si ha mantenido la persona verbal.
- Coherencia y cohesión del texto:
 - Si ha mantenido el progreso de la información (orden en la exposición, repeticiones, incoherencias,...).
 - Si se respeta la estructura del texto solicitado y sus partes aparecen claramente diferenciadas.
 - Si utiliza recursos lingüísticos y no lingüísticos propios del texto solicitado.



- Léxico, gramática y ortografía:
 - Léxico empleado (repeticiones, utilización de sinónimos).
 - Tipo de oraciones usadas.
 - Faltas graves de ortografía y errores de puntuación.

Las dimensiones que no se han evaluado son:

- Expresión oral.
- Interacción oral.

b) Resultados generales

Al ser la primera vez que se evalúa la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* el resultado medio del alumnado de 2º de la ESO se ha establecido en 250 puntos con una desviación típica de 50 puntos. En la tabla siguiente se puede apreciar tanto el número de alumnos y alumnas tomados en consideración en esta competencia como la puntuación máxima (380 puntos) y mínima (104 puntos)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Comunicación lingüística en inglés	16.659	104	380	250	50,00

c) Descripción de los niveles de rendimiento y distribución del alumnado

A continuación, se muestra la tabla de descripción de los niveles de rendimiento en *Competencia en comunicación lingüística en inglés*:

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
<p>El alumnado en este nivel cuenta con habilidades discursivas limitadas para llevar a cabo de forma autónoma tareas comunicativas sencillas y contextualizadas. La mayoría tiene dificultades para conseguir la finalidad comunicativa solicitada. Utiliza recursos lingüísticos de uso muy frecuente en el aula de forma repetitiva y necesita ayuda para realizar las actividades propuestas. Se comunica con limitaciones.</p> <p>En comprensión oral y escrita, generalmente comprende el sentido global y el propósito de textos familiares. Reconoce el vocabulario básico. Asimismo, identifica información específica y selecciona elementos pertinentes para el objetivo propuesto, siempre que los textos sean cercanos a su</p>	<p>El alumnado en este nivel muestra habilidades discursivas que le capacitan para llevar a cabo tareas comunicativas sencillas. Mayoritariamente, alcanza el objetivo comunicativo propuesto. Utiliza recursos lingüísticos adecuados a su nivel educativo de manera autónoma.</p> <p>En comprensión oral y escrita, además de las competencias del nivel inicial, comprende sin dificultades el sentido global y el propósito de los textos. Interpreta el contenido de textos cercanos, reconoce información específica y relevante y es capaz de discriminar información nueva. También es capaz de interpretar elementos no lingüísticos en textos orales.</p> <p>En producción escrita, consigue la</p>	<p>El alumnado en este nivel muestra habilidades discursivas que le capacitan para llevar a cabo tareas comunicativas con eficacia. Alcanza con éxito el objetivo comunicativo propuesto. Utiliza un repertorio lingüístico amplio de manera autónoma y competente teniendo en cuenta su nivel educativo.</p> <p>En comprensión oral y escrita, además de las competencias de los niveles anteriores, este alumnado es capaz de inferir el tema del texto, reconocer sin dificultad el vocabulario, identificar la información relevante para el objetivo perseguido y realizar inferencias sobre el contenido del texto.</p> <p>En producción escrita, consigue con eficacia la finalidad</p>



experiencia. También es capaz de interpretar elementos no lingüísticos en textos escritos sencillos.

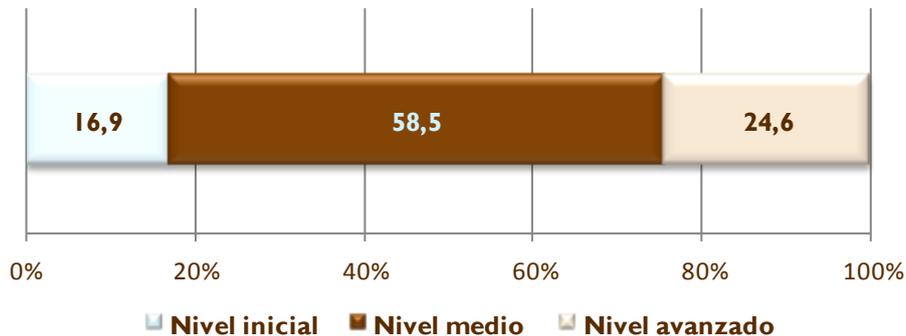
En producción escrita, se expresa de manera incompleta y no logra el objetivo comunicativo solicitado. En general, elabora un texto poco comprensible, copia partes del texto de partida o sustituye los datos del mismo por sus datos personales. Cuando la producción es original, el desarrollo de las ideas es incoherente, estas aparecen desordenadas y los recursos lingüísticos utilizados son escasos y están mal utilizados.

finalidad comunicativa. En general, el texto es original, aunque puede sustituir parte de la información del texto de partida de manera coherente. Emplea recursos lingüísticos y léxico apropiados para su nivel educativo elaborando un escrito que se comprende en una primera lectura. Comete errores gramaticales y ortográficos, pero no dificultan la comprensión.

comunicativa. El texto de este alumnado se comprende fácilmente. Aporta información abundante y además incorpora ideas originales que enriquecen el escrito. Emplea gran variedad de estructuras lingüísticas correctas, tiene un léxico rico y apenas comete errores ortográficos para su nivel educativo.

El *gráfico 68* muestra la distribución del alumnado en cada uno de los tres niveles de competencia definidos en esta evaluación:

Gráfico 68: EDI1-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en inglés.



En esta edición de 2011, alrededor del 17% del alumnado de 2º de ESO de la CAPV domina únicamente las habilidades descritas en el nivel inicial. El 58,5% tiene un dominio de la competencia que le sitúa en el nivel medio, mientras que cerca del 25% del alumnado logra realizar tareas más complejas propias del nivel avanzado de esta competencia. Se puede afirmar, por tanto, que alrededor del 83% del alumnado de 2º de ESO supera el nivel inicial de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.

d) Resultados en las dimensiones de la competencia

A continuación, se detalla el número de alumnas y alumnos tomados en consideración en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, así como la puntuación máxima y mínima en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia: *Comprensión oral*, *Comprensión escrita* y *Expresión escrita*:



Dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística en inglés	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Comprensión oral	16.659	111	370	250	50,00
Comprensión escrita		116	371	250	
Expresión escrita		139	363	250	

La siguiente tabla describe lo que el alumnado es capaz de realizar en cada uno de los niveles de rendimiento que se describen en las tres dimensiones evaluadas en esta competencia:

Descripción de los niveles en las dimensiones de la Competencia en comunicación lingüística en inglés

Nivel inicial	Nivel medio	Nivel avanzado
Comprensión oral		
<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que es capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar de manera aproximada el sentido global del texto. ✓ Reconocer el tema del texto. ✓ Identificar la finalidad en textos cercanos, así como el género de dichos textos. ✓ Localizar algunas de las informaciones específicas solicitadas. ✓ Discriminar información nueva en textos del ámbito de las relaciones personales. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que es capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar el sentido global del texto. ✓ Reconocer el género textual y las relaciones lógicas entre los apartados del texto. ✓ Reconocer e identificar la mayor parte de las informaciones específicas solicitadas. ✓ Interpretar el contenido del texto a partir de sus conocimientos propios. ✓ Realizar inferencias sobre el contenido del texto. ✓ Interpretar el significado de elementos no lingüísticos del texto. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que es capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer con facilidad el género textual y las palabras claves del texto. ✓ Utilizar conocimientos textuales y lingüísticos para reconocer la finalidad del texto. ✓ Localizar la información específica solicitada. ✓ Utilizar de forma eficaz la información recogida para el fin perseguido. ✓ Interpretar e integrar la información del texto con sus propias ideas. ✓ Integrar el significado de elementos no lingüísticos y lingüísticos del texto.
Comprensión escrita		
<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce el vocabulario básico para la comprensión de textos cercanos. ✓ Reconoce el género textual y la intención del emisor con ayuda de imágenes. ✓ Reconoce e identifica alguna información específica. ✓ Interpreta el significado de elementos no lingüísticos del texto. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce la mayor parte del vocabulario para la comprensión del texto. ✓ Reconoce la intención del emisor y el género textual. ✓ Localiza la mayor parte de la información específica solicitada. ✓ Interpreta el texto desde los conocimientos propios. ✓ Relaciona el significado de elementos no lingüísticos y lingüísticos del texto. ✓ Realiza inferencias sobre el contenido del texto. 	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce el vocabulario para la comprensión del texto. ✓ Infiere el tema del texto. ✓ Localiza la información específica solicitada. ✓ Identifica la información relevante para el objetivo perseguido. ✓ Interpreta e integra la información del texto con sus propias ideas. ✓ Realiza inferencias sobre el contenido del texto.
Expresión escrita		
<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p>	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p>	<p>Se sitúa en este nivel el alumnado que:</p>



<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apenas consigue la finalidad del texto. La información aportada es escasa. Expresa ideas que se entienden con gran dificultad y tiende a reproducir el texto de partida, sustituyéndolo con datos poco coherentes. ✓ Respeto parcialmente la estructura del género textual. Las ideas pueden ser incoherentes y aparecer desordenadas. En ocasiones no utiliza los párrafos. Parte de la información es poco relevante y repetitiva. ✓ Los errores gramaticales y ortográficos son abundantes. El vocabulario es poco adecuado y repetitivo. Puede escribir palabras en otra lengua por falta de recursos léxicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consigue la finalidad comunicativa del texto: en general, aporta la información solicitada en la tarea. La mayoría de los elementos son originales, aunque podría sustituir parte de la información del texto de partida con datos adecuados y mayoritariamente coherentes con el contexto. ✓ En general, respeta la estructura del género textual. Ordena las ideas de forma lógica y mantiene el orden en párrafos del modelo. Casi siempre aporta información nueva y relevante. Podría utilizar alguna conjunción, conector y/o marcador textual para cohesionar la información. ✓ Los errores gramaticales y ortográficos no dificultan la comprensión. Emplea un léxico adecuado. A veces, escribe en otra lengua alguna palabra de uso poco frecuente, para garantizar la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consigue con eficacia la finalidad comunicativa. Aporta la información solicitada y añade ideas propias adecuadas a la tarea. Se vale del texto de partida para elaborar un escrito original y ampliado con ideas nuevas. ✓ Respeto las características propias del género textual y usa estructuras lingüísticas variadas. Organiza las ideas de forma lógica y ordenadas en párrafos. Aporta información nueva y relevante adecuada a la finalidad. Usa diversas conjunciones, conectores y marcadores textuales para cohesionar la información. ✓ El texto es mayoritariamente correcto respecto a la gramática y la ortografía, si bien puede cometer algún error. Emplea un léxico adecuado y rico.
--	--	--

Para valorar la dimensión *Comprensión oral* se han utilizado los siguientes textos: texto narrativo (diario), textos informativos (avisos) y texto expositivo.

En el caso de la dimensión *Comprensión escrita* los textos utilizados han sido los siguientes: texto narrativo (cómic), texto expositivo (índice de revista), texto instructivo y texto publicitario (anuncio).

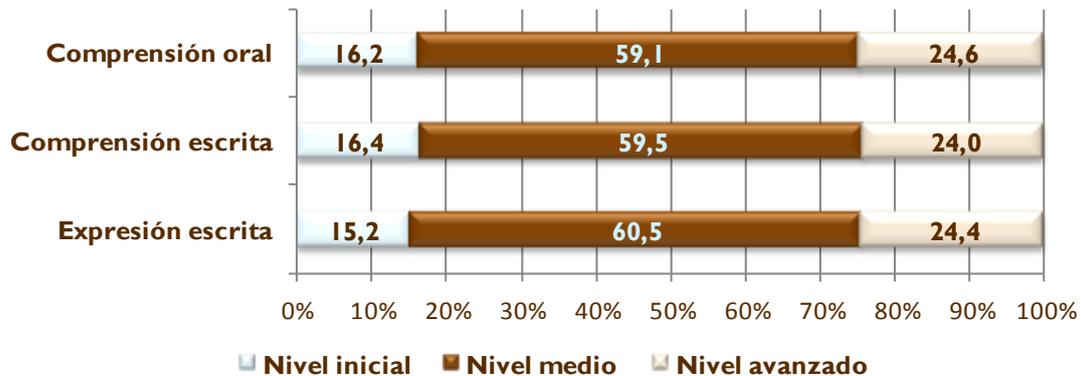
Para valorar la dimensión *Expresión escrita* se ha utilizado como texto el correo electrónico.

En el *gráfico 69* se puede observar la distribución del alumnado por niveles de rendimientos en las tres dimensiones evaluadas en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.

Las tres dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* muestran un comportamiento similar respecto al porcentaje de alumnado en los tres niveles de rendimiento. La dimensión *Expresión escrita* es la que acumula un menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (15,2%) y el mayor porcentaje en el nivel medio (60,5%). Por otra parte, la dimensión *Comprensión oral* aglutina el mayor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado (24,6%).



Gráfico 69: EDII-2º ESO. Porcentaje de alumnado por dimensiones en cada nivel de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en inglés.



e) Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)

En la tabla y gráfico siguientes, se presentan las puntuaciones obtenidas por cada uno de los estratos considerados en esta evaluación. Junto a ella aparece el número de alumnos y alumnas que se han incluido en la puntuación en cada estrato:

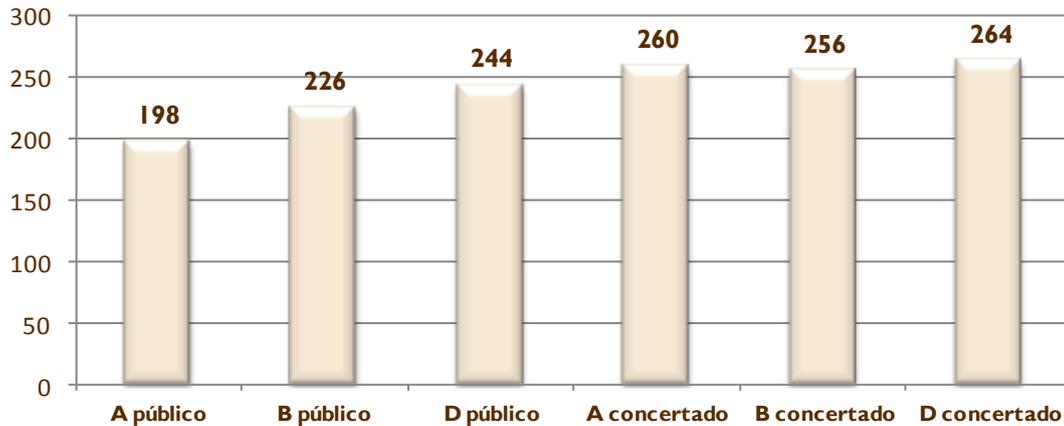
Estrato	N	Media	E.T.
A público	642	198	1,52
B público	801	226	1,66
D público	6.091	244	0,59
A concertado	1.452	260	1,56
B concertado	3.917	256	0,78
D concertado	3.756	264	0,75
Total:	16.659		

Analizada la significatividad de los resultados en el gráfico 70, se observa que:

- Todas las diferencias entre las puntuaciones medias de los estratos son significativas.
- Los estratos de la red pública tienen resultados significativamente más bajos que los de la red concertada en esta competencia.
- Las puntuaciones medias de los estratos concertados se sitúan por encima de la de la CAPV (250 puntos) sin embargo, en el caso de los estratos públicos ocurre lo contrario.
- El estrato A público es el que obtiene el resultado más bajo y el D concertado el más alto.



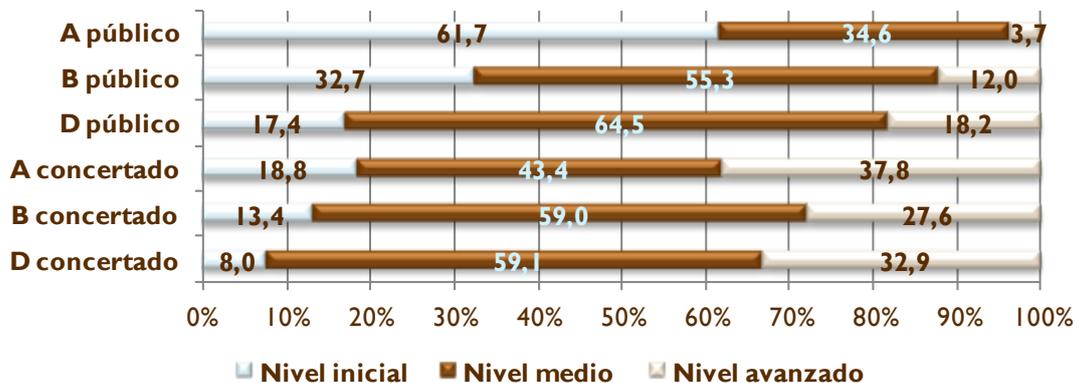
Gráfico 70: EDI I-2º ESO. Resultados en Competencia en comunicación lingüística en inglés por estratos



Todas las diferencias de las puntuaciones medias son significativas.

El gráfico siguiente muestra en cada estrato el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los tres niveles de rendimiento establecidos (inicial, medio y avanzado):

Gráfico 71: EDI I-2º ESO. Distribución del alumnado por estratos en los niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en inglés.



El análisis de la distribución del alumnado de diferentes estratos por niveles de rendimiento muestra:

- El 61,7% del alumnado del estrato A público está en el nivel inicial de esta competencia y únicamente un 3,7% se sitúa en el nivel avanzado.
- El 38,3% del alumnado del estrato A público y el 67,3% del alumnado del estrato B público superan el nivel inicial de esta competencia mientras que en el resto de los estratos lo hacen entre un 81% y un 92% del alumnado.

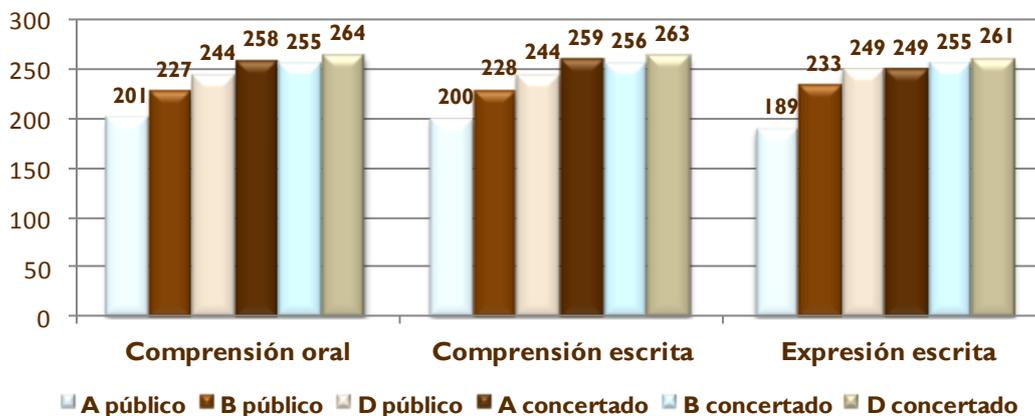


- El estrato A concertado es el que acumula el mayor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado (37,8%) y en el nivel inicial se concentra un porcentaje más alto de alumnado que en los otros dos estratos concertados y que en el estrato D público.

f) Resultados por dimensiones y estratos

En el gráfico siguiente se pueden observar los resultados obtenidos en cada dimensión de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* en los seis estratos que componen el sistema educativo vasco.

Gráfico 72: ED11-2º ESO. Resultados de los estratos en cada dimensión de la Competencia en comunicación lingüística en inglés.



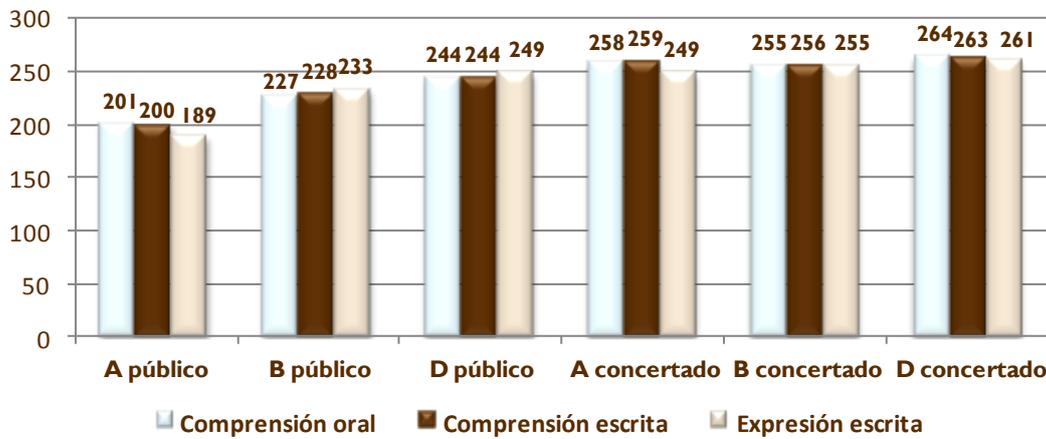
En el gráfico se observa que:

- Todas las diferencias de las puntuaciones medias entre los diferentes estratos en cada dimensión son estadísticamente significativas, excepto entre los estratos A y B concertados en la dimensión *Comprensión oral* y los estratos D público y A concertado en la dimensión *Expresión escrita*.
- Los estratos públicos obtienen puntuaciones medias significativamente más bajas que los estratos concertados en todas las dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, excepto entre los estratos D público y A concertado en *Expresión escrita*, en la que ambos obtienen la misma puntuación (249 puntos).
- El estrato D concertado es el que obtiene las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones.
- El estrato A público es el que obtiene resultados más bajos en todas las dimensiones.

Para completar la información se analiza el comportamiento interno en cada uno de los estratos, respecto al equilibrio en los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones evaluadas en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*:



Gráfico 73: EDII-2º ESO. Resultados de los estratos en las dimensiones de Competencia en comunicación lingüística en inglés.

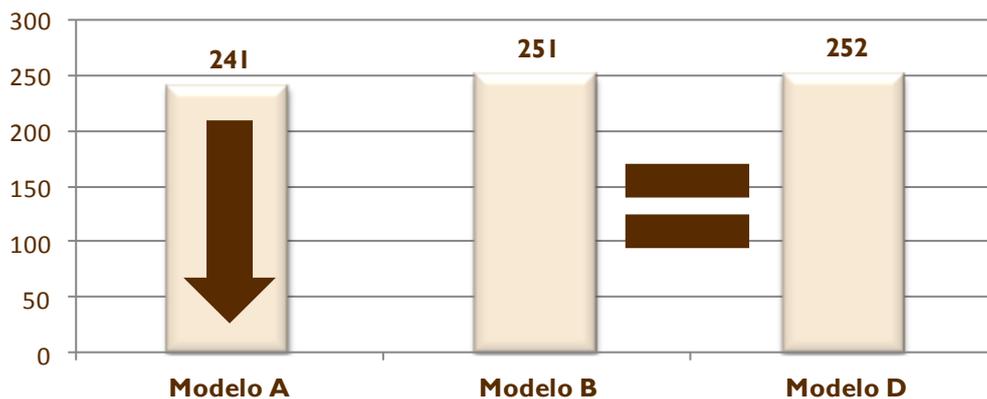


En general, se da una cierta homogeneidad en los resultados obtenidos por cada estrato en las dimensiones de esta competencia.

g) Resultados por modelos lingüísticos

Analizando los resultados medios obtenidos en cada uno de los modelos lingüísticos que conforman el sistema educativo vasco, tal y como se muestra en el gráfico, es el modelo A el que obtiene la puntuación significativamente más baja:

Gráfico 74: EDII-2º ESO. Resultados en Comunicación lingüística en inglés por modelos.



Las diferencias entre las puntuaciones de los modelos B y D no son estadísticamente significativas.

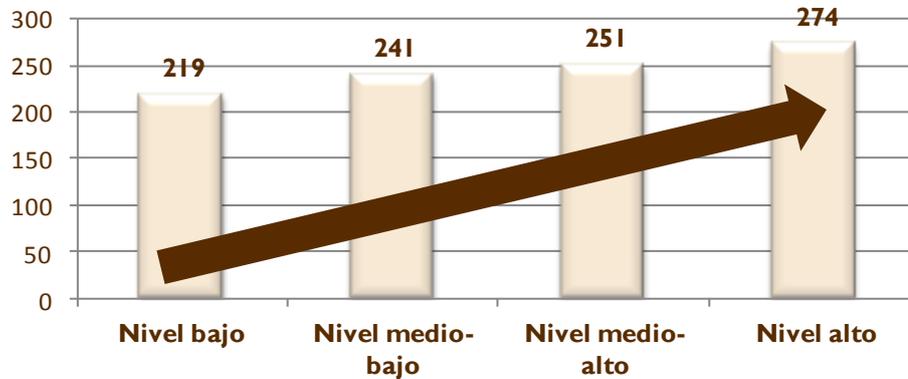
h) Resultados según el nivel del Índice socioeconómico y cultural (ISEC)

Se ha dividido el total de la población de 2º de la ESO en 4 niveles de ISEC (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto) en cada uno de los cuales se ha situado un 25% de la misma, según su ISEC sea más bajo o más elevado.



El siguiente gráfico muestra el rendimiento medio obtenido en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, según los cuatro niveles de ISEC establecidos:

Gráfico 75: ED11-2º ESO. Rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en inglés según nivel de ISEC.

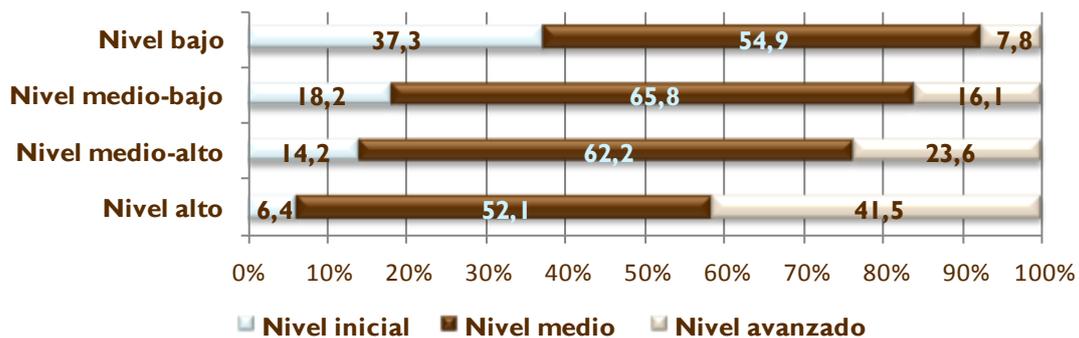


Las diferencias de puntuaciones entre todos los niveles de ISEC son significativas.

En la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* hay una relación significativa entre nivel de ISEC y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor y estas diferencias son significativas en todos los casos.

El siguiente gráfico muestra como se distribuye el alumnado en los tres niveles de rendimiento de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* según los cuatro rangos de ISEC:

Gráfico 76: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado en los niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en inglés según ISEC.



Se observa la situación siguiente:

- Los niveles de ISEC bajo y medio-bajo, son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial de la competencia (37,3% el nivel bajo y 18,2% el medio-bajo). Así mismo, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo aglutinan los porcentajes menores de población en el nivel avanzado (7,8% en el nivel bajo y 16,1% en el nivel medio-bajo).



- Por el contrario, el nivel de ISEC alto concentra el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (6,4%) y el mayor porcentaje en el nivel avanzado (41,5%).
- Un 93,6% del alumnado del nivel alto de ISEC supera el nivel inicial mientras que en el caso del alumnado del nivel bajo de ISEC lo hace alrededor del 63%.

i) Comparación entre resultados conseguidos y esperados según el ISEC

A continuación, en el *gráfico 77*, se presenta la puntuación media obtenida en esta competencia por cada uno de los estratos (columna de color claro) y la puntuación media que lograría cada uno de esos estratos (columna de color oscuro) si se controlara el efecto del Índice socioeconómico y cultural (ISEC); es decir, si todos los alumnos y alumnas partieran de un mismo ISEC⁶.

En el gráfico se observa que todos los estratos públicos aumentan significativamente su puntuación media cuando se controla el efecto del ISEC. Sin embargo, en los estratos concertados se produce una disminución de la puntuación media al controlar el ISEC. Dicha disminución es estadísticamente significativa. Esto indica que, aunque en el caso del alumnado de los estratos públicos el ISEC está teniendo influencia en los resultados, no lo está haciendo en el caso del alumnado de los estratos concertados.

Podemos concluir que, mientras que los estratos públicos tienen puntuaciones por debajo de lo esperado según su ISEC, los estratos concertados tienen unos resultados que están por encima de los esperados según su nivel de ISEC.

Si analizamos las columnas correspondientes a las puntuaciones medias con ISEC controlado (columnas de color oscuro) podemos concluir que:

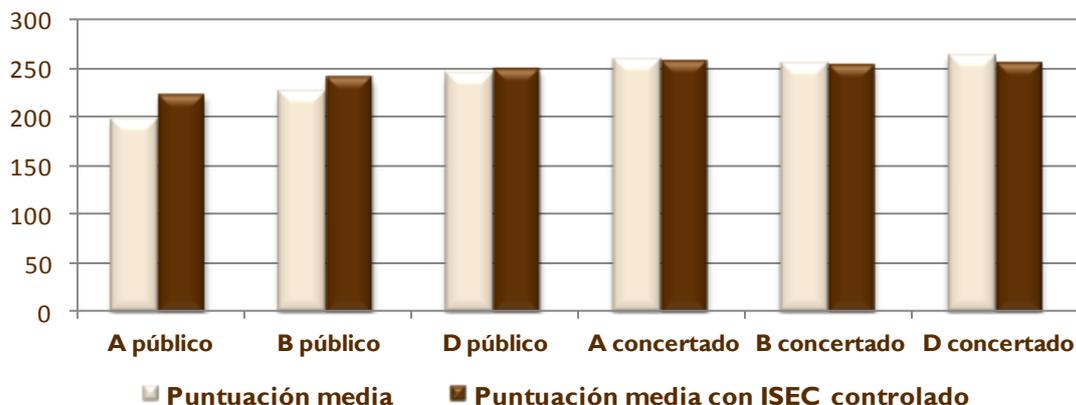
- Las diferencias entre las puntuaciones (con ISEC controlado) de los estratos públicos son estadísticamente significativas.
- Al controlar el ISEC, el alumnado del estrato D público es el que obtiene la puntuación más alta dentro de los estratos públicos y el A público la más baja.
- Las diferencias de las puntuaciones medias (con ISEC controlado) de los estratos A concertado y D concertado no son significativas, el resto (A concertado y B concertado, B concertado y D concertado) sí lo son.
- Una vez controlado el ISEC, el alumnado del estrato B concertado es el que obtiene la media más baja dentro de los estratos concertados.

Las puntuaciones de los estratos concertados, tanto las iniciales como las obtenidas una vez controlado el ISEC, son superiores a las de los estratos públicos. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.

⁶ La influencia del ISEC en los resultados se ha calculado sobre el alumnado que ha contestado las preguntas del cuestionario relativas al ISEC, por lo tanto en este cálculo no están incluidos aquellos alumnos y alumnas de los cuales no se tiene esta información.



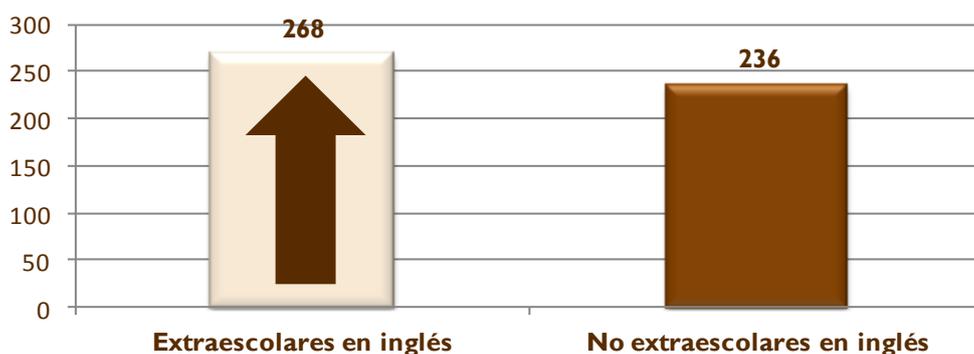
Gráfico 77: ED11-2º ESO. Puntuación media y puntuación controlando el ISEC en Competencia en comunicación lingüística en inglés.



j) Resultados y asistencia a actividades extraescolares en inglés

Un 43,6% del alumnado evaluado acude a actividades extraescolares en inglés. En el gráfico 78 se puede apreciar que el alumnado que acude a actividades extraescolares en inglés obtiene una puntuación media 32 puntos más alta que los que no acuden a dichas actividades. Dicha diferencia es estadísticamente significativa.

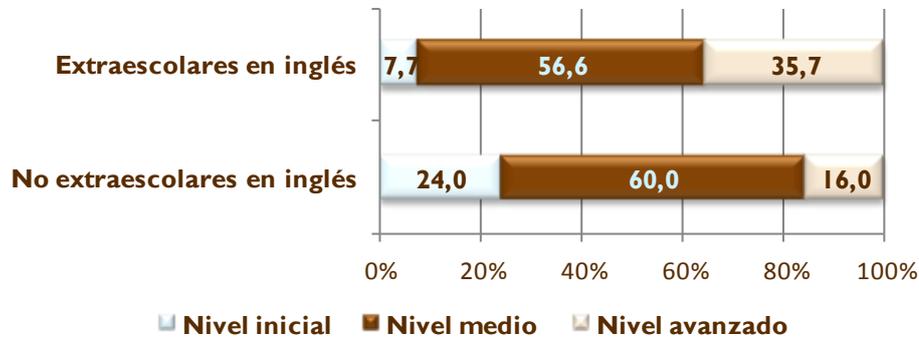
Gráfico 78: ED11-2º ESO. Resultados en Competencia en comunicación lingüística en inglés según asistencia a actividades extraescolares en inglés.



En el siguiente gráfico se puede observar que del alumnado que acude a actividades extraescolares en inglés, un 7,7% se sitúa en el nivel inicial de rendimiento, mientras que el porcentaje del que no lo hace llega al 24% (un 16,3% más). Así mismo, el porcentaje del alumnado que acude a actividades extraescolares en inglés y que se sitúa en el nivel avanzado es de un 35,7%, y supera en un 19,7% a aquellos alumnos y alumnas que no lo hacen.



Gráfico 79: EDII-2º ESO. Distribución del alumnado en los niveles de rendimiento según asistencia a actividades extraescolares en inglés.

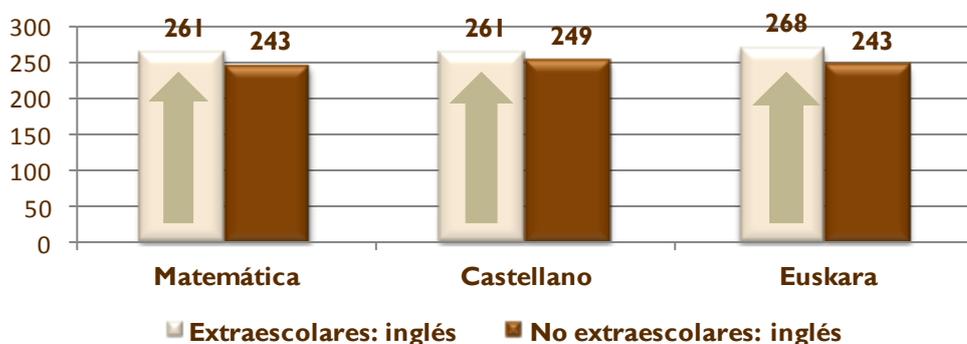


k) Asistencia a actividades extraescolares en inglés y resultados del alumnado en las diferentes competencias

Normalmente la asistencia a actividades extraescolares correlaciona negativamente con los resultados en las competencias, ya que parece que asiste a ellas, sobre todo, el alumnado que necesita refuerzo para alcanzar los niveles exigidos. Tratando de profundizar en la posibilidad de que el alumnado que asiste a actividades extraescolares en inglés lo haga para mejorar su conocimiento y no para alcanzar los mínimos exigidos, se muestran a continuación los resultados en las otras competencias curriculares evaluadas tanto del alumnado que asiste a actividades extraescolares en inglés como del que no lo hace.

En el siguiente gráfico se puede apreciar que el alumnado que acude a actividades extraescolares en inglés obtiene puntuaciones medias más altas, no solamente en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* (gráfico 78), sino también en el resto de las competencias. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.

Gráfico 80: EDII-2º ESO. Puntuaciones medias del alumnado en las diferentes competencias según asistencia a actividades extraescolares en inglés.





Esto nos estaría indicando que, de manera general, el alumnado que asiste a este tipo de actividades extraescolares es aquel que va bien en sus estudios, contrariamente a lo que ocurre en otro tipo de actividades extraescolares.

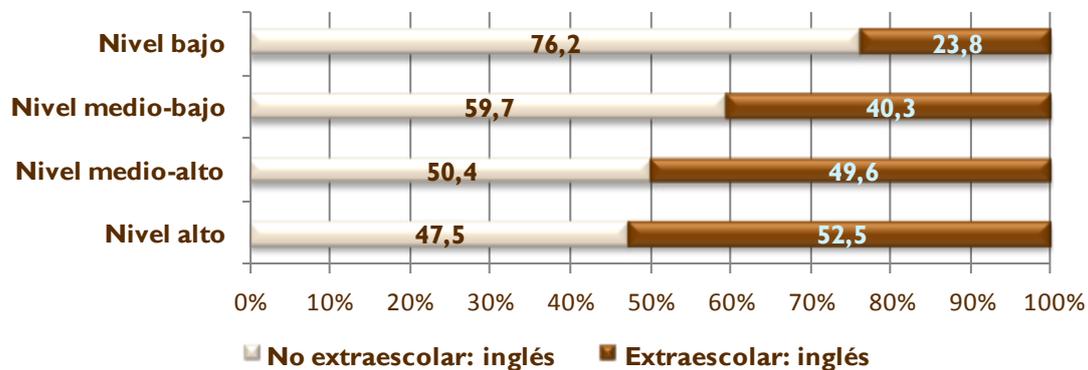
l) Asistencia a actividades extraescolares en inglés e ISEC

Con este análisis se trata de conocer si el alumnado que asiste a actividades extraescolares en esta competencia, además de no tener problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pertenece a un nivel socioeconómico y cultural determinado. El cálculo se realiza sobre el ISEC de centro del alumnado que ha sido incluido en la puntuación de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.

Como se observa en el *gráfico 81*, el porcentaje de alumnado de nivel socioeconómico y cultural bajo que asiste a actividades extraescolares en inglés (23,8%) es casi 30 puntos inferior que el porcentaje del nivel alto (52,5%).

Las diferencias en la asistencia o no a estas actividades entre los niveles medio-alto y alto es de un 2,9%. En el nivel medio-bajo un poco más del 40% acude a clases extraescolares de inglés y casi un 60% no lo hace.

Gráfico 81: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado y asistencia a extraescolares de inglés según nivel de ISEC.



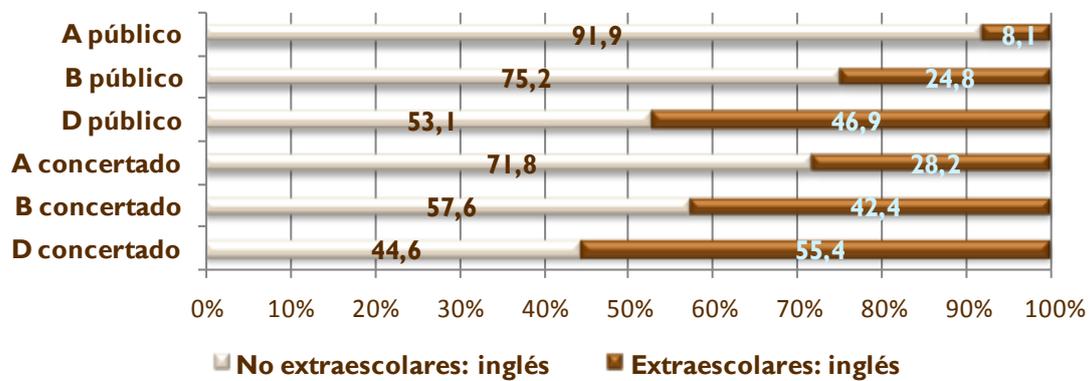
m) Asistencia a actividades extraescolares en inglés y estratos

A continuación, en el *gráfico 82*, se analiza la relación entre la asistencia a actividades extraescolares en inglés y el estrato en que está escolarizado el alumnado.

El alumnado del estrato D concertado es el que en mayor medida acude a extraescolares de inglés (55,4%), casi siete veces más que el alumnado del estrato A público (8,1%). Entre un 42,4% y un 46,9% de alumnado de los estratos D público y B concertado acuden a extraescolares de inglés mientras que entre un 24,8% y un 28,2% de alumnado de los estratos B público y A concertado lo hacen.



Gráfico 82: EDII-2° ESO. Porcentaje de alumnado y actividades extraescolares en inglés en cada uno de los estratos.







n) Conclusiones del análisis de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.

• Distribución del alumnado en los niveles de rendimiento

En esta edición de 2011, alrededor del 17% del alumnado de 2º de ESO de la CAPV domina únicamente las habilidades descritas en el nivel inicial. El 58,5% tiene un dominio de la competencia que le sitúa en el nivel medio, mientras que cerca del 25% del alumnado logra realizar tareas más complejas propias del nivel avanzado de esta competencia. Se puede afirmar, por tanto, que poco más del 83% del alumnado de 2º de ESO supera el nivel inicial de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.

Las tres dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* muestran un comportamiento similar respecto al porcentaje de alumnado en los tres niveles de rendimiento. La dimensión *Expresión escrita* es la que acumula un menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (15,2%) y el mayor porcentaje en el nivel medio (60,5%).

El análisis de la distribución del alumnado de diferentes estratos por niveles de rendimiento muestra:

- El 61,7% del alumnado del estrato A público está en los niveles iniciales de esta competencia y únicamente un 3,7% se sitúa en el nivel avanzado.
- El 38,3% del alumnado del estrato A público y el 67,3% del alumnado del estrato B público superan el nivel inicial de esta competencia, mientras que en el resto de los estratos lo hacen entre un 81% y un 92% del alumnado.
- El estrato A concertado es el que acumula el mayor porcentaje de alumnado en el nivel avanzado (37,8%), y en el nivel inicial se concentra un porcentaje más alto de alumnado que en los otros dos estratos concertados y que en el estrato D público.

• Resultados por estratos (red educativa y modelo lingüístico)

Analizada la significatividad de los resultados se observa que:

- Todas las diferencias entre las puntuaciones medias de los estratos son significativas.
- Los estratos de la red pública tienen resultados significativamente más bajos que los de la red concertada en esta competencia.
- Las puntuaciones medias de los estratos concertados se sitúan por encima de la de la CAPV (250 puntos) sin embargo, en el caso de los estratos públicos ocurre lo contrario.
- El estrato A público es el que obtiene el resultado más bajo y el D concertado el más alto.

• Resultados por dimensiones y estratos

Los estratos públicos obtienen puntuaciones medias significativamente más bajas que los estratos concertados en todas las dimensiones de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* excepto entre los estratos D público y A concertado en *Expresión escrita* en la que ambos obtienen la misma puntuación (249 puntos).



El estrato D concertado es el que obtiene las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones. El estrato A público es el que obtiene resultados más bajos en todas las dimensiones.

- **Resultados según ISEC**

En la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* hay una relación significativa entre nivel de ISEC y el rendimiento; a ISEC más alto corresponde un rendimiento mayor, y estas diferencias son significativas en todos los casos.

El nivel de ISEC alto concentra el menor porcentaje de alumnado en el nivel inicial (6,4%) y el mayor porcentaje en el nivel avanzado (41,5%). Sin embargo, los niveles de ISEC bajo y medio-bajo, son los que concentran mayor porcentaje de alumnado en el nivel inicial de la competencia (37,3% el nivel bajo y 18,2% el medio-bajo).

Mientras que los estratos públicos tienen puntuaciones por debajo de lo esperado según su ISEC, los estratos concertados tienen unos resultados que están por encima de los esperados según su nivel de ISEC. Las puntuaciones de los estratos concertados, tanto las iniciales como las obtenidas una vez controlado el ISEC, son superiores a las de los estratos públicos. Dichas diferencias son estadísticamente significativas.

- **Resultados según asistencia a actividades extraescolares en inglés**

Un 43,6% del alumnado evaluado acude a actividades extraescolares en inglés y obtiene una puntuación media 32 puntos más alta que los que no acuden a dichas actividades. Dicha diferencia es estadísticamente significativa.

Normalmente la asistencia a extraescolares en otras áreas correlaciona negativamente con los resultados obtenidos, de lo que se deduce que suelen ser clases de refuerzo destinadas a alcanzar los mínimos exigidos. Sin embargo, esto no ocurre en el caso de las extraescolares en inglés, ya que el alumnado que asiste a ellas obtiene puntuaciones superiores a la media también en el resto de las competencias evaluadas.

El porcentaje de alumnado de nivel socioeconómico y cultural bajo que asiste a actividades extraescolares en inglés (23,8%) es casi 30 puntos inferior que el porcentaje del nivel alto (52,5%).

Por otra parte, el alumnado del estrato D concertado es el que en mayor medida acude a extraescolares de inglés (55,4%), casi siete veces más que el alumnado del estrato A público (8,1%).



3.2. Características de los estratos según el ISEC





I. Resultados y características de los estratos según el ISEC

Como se ha señalado anteriormente, hay una relación clara entre el resultado obtenido en esta evaluación por un alumno o alumna o por un centro, y su nivel socioeconómico y cultural, de forma que, en general, se puede afirmar que a mayor ISEC, mejores son los resultados. Sin embargo, como se ha podido ver en el apartado A de este informe, esta característica no anula todas las diferencias entre los estratos, ya que la capacidad explicativa del ISEC, aun siendo importante, es limitada.

Hay otros factores y variables que también tienen una clara influencia en los resultados, entre ellos, el denominado “valor añadido” por la acción educativa del centro. Este valor muestra la diferencia entre los resultados efectivamente obtenidos y el logro esperado de un centro o un grupo determinado dadas sus características, sociales, económicas y culturales. Un análisis más profundo de la influencia del centro educativo en los resultados se mostró en el informe sobre los factores y variables asociados al rendimiento correspondiente a las Evaluaciones de diagnóstico realizadas en 2009 y 2010⁷. La pregunta a la que se pretende contestar es si puede un centro lograr resultados más allá de lo esperado según el nivel económico y socio-cultural del alumnado que escolariza.

Este valor da cuenta de la capacidad de los centros educativos para proporcionar a sus alumnos y alumnas posibilidades de desarrollarse en una medida superior a la previsible por el entorno en que están situados, así como la capacidad de los centros para organizarse de modo que las posibilidades de desarrollo lleguen a todo el alumnado por igual.

A continuación, se presenta un gráfico de dispersión que relaciona, por un lado, el nivel socioeconómico y cultural de los centros, que aparece en el eje horizontal, y, por otro, la puntuación en la *Competencia matemática*⁸, en el eje vertical. En el *gráfico 83* se refleja el cruce de ambas variables, así como unas líneas discontinuas que indican la puntuación media de la *Competencia matemática* y el Índice socioeconómico y cultural medio de toda la población evaluada en esta etapa. La línea diagonal que aparece en el gráfico indica la relación entre ambas variables y mostraría si un centro o grupo está por encima o por debajo del punto que le corresponde según sus características socioeconómicas y culturales.

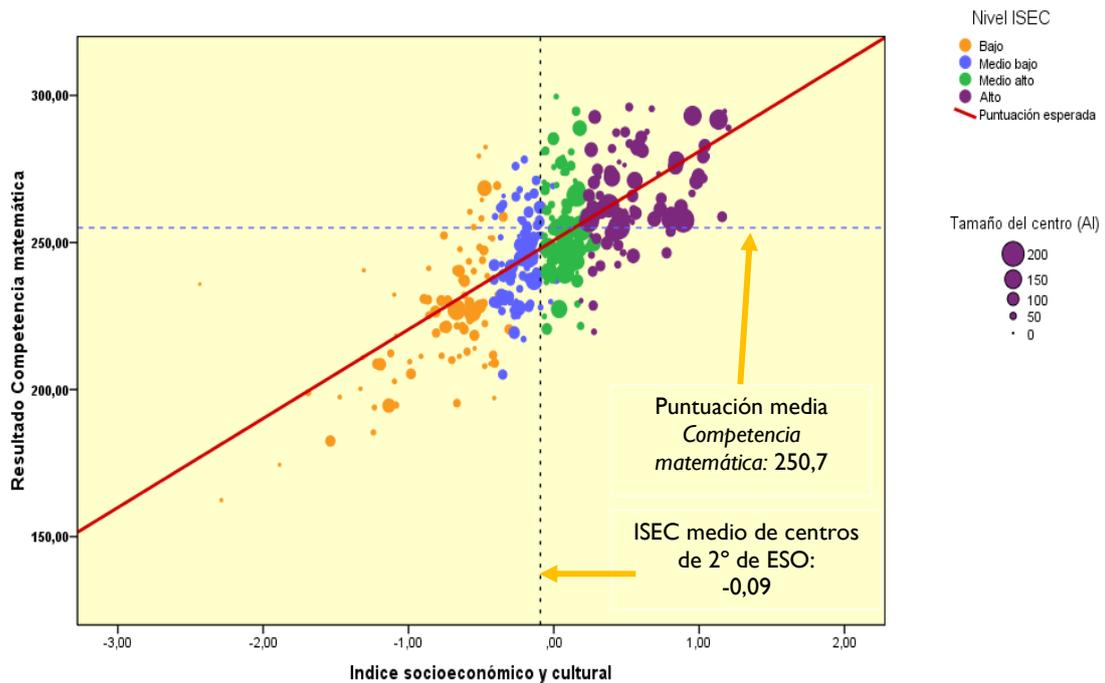
En el gráfico siguiente se muestran los 330 centros de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria que han tomado parte en la aplicación 2011. Cada punto representa un centro. El color del punto es el del ISEC medio del centro –bajo, medio-bajo, medio-alto o alto-. Así, aunque todos los grupos evaluados de un mismo centro no sean del mismo modelo lingüístico, ese centro estará representado por un solo punto que tendrá el color del ISEC medio del centro. Además, en esta edición de la Evaluación de diagnóstico los puntos que representan a los centros aparecen más grandes o más pequeños con el fin de representar su tamaño, es decir, el número de alumnos y alumnas escolarizados en 2º de la ESO y que han realizado la prueba.

⁷ Análisis de factores y variables 2009. 2º Educación Secundaria Obligatoria. Julio 2010. ISEI-IVEI. Informe general de resultados y análisis de variables 2010. 2º Educación Secundaria Obligatoria. Enero 2011. www.isei.ivei.net.

⁸ Se utiliza la *Competencia matemática* porque, según los análisis realizados, es una de las áreas cuyos resultados presentan un más alto nivel de correlación con los resultados del resto de las competencias y, además, por tratarse de una competencia no lingüística y, por lo tanto, menos contaminada por aspectos como el modelo lingüístico o la lengua familiar. Es preciso recordar que, como antes se ha señalado (ver conclusión nº 6), existe una relación directa entre índice socioeconómico y cultural de centro y resultados.



Gráfico 83: ED I I - 2º ESO. Relación entre índice socioeconómico y cultural (ISEC) y resultados en Competencia matemática.



De la observación del gráfico se pueden obtener tres conclusiones:

1. Se confirma la relación entre nivel ISEC y resultados. El gráfico muestra con claridad esta tendencia, que se puede apreciar en la inclinación de la diagonal o recta de regresión: a mayor inclinación mayor relación entre los resultados e ISEC.
2. La mayoría de los centros se encuentran en torno al resultado esperado en relación con su ISEC. Los centros que están por encima de la diagonal han logrado resultados superiores a los esperados. Lo mismo ocurre, pero en sentido contrario, con centros que están por debajo de esa diagonal.

La mayor parte de los centros, un 66,3% se sitúan alrededor de la recta de regresión (puntuación esperada según su ISEC). Este porcentaje se ha calculado con los centros que tienen alrededor de 15 puntos por encima de la puntuación esperada o por debajo de ella y, por lo tanto, se sitúan alrededor de la recta.

Un 6,4% de todos los centros ha obtenido resultados medios que superan en 25 puntos o más los resultados que serían esperables teniendo en cuenta las características socioeconómicas y culturales y un 5,2% se sitúa por debajo de la recta de regresión porque ha obtenido, como mínimo, 25 puntos menos de lo esperado.

Un 10% de los centros obtiene una puntuación entre 15 y 25 puntos, mayor que la esperada en función de su ISEC y un 12,2% una puntuación entre 15 y 25 puntos menor de lo esperado.



Distancia entre la puntuación obtenida y la esperada según el ISEC	Nº centros	Porcentajes de centros
Consiguen 25 puntos o más de los esperados	21	6,4%
Consiguen entre 15 y 25 puntos más de los esperados	33	10,0%
Consiguen los puntos esperados (distan +/-15 puntos)	218	66,3%
Consiguen entre 15 y 25 puntos menos de lo esperado	40	12,2%
Consiguen 25 puntos o más por debajo de lo esperados	17	5,2%
Total*	329	100,0%

* No hay información del ISEC de un centro, porque no cumplimentó el cuestionario del alumnado.

- Los centros pueden ser capaces de superar con su acción educativa las características socioeconómicas y culturales de su alumnado. En el gráfico se puede apreciar que hay centros que, aunque tienen el mismo nivel de ISEC, obtienen resultados muy diferentes. Este hecho estaría indicando que la acción y organización educativa del centro es un elemento clave para superar o no los condicionantes que el nivel ISEC de su alumnado representa para un centro y que, además, esto ocurre en todos los niveles de ISEC; es decir, sea cual sea la circunstancia del centro, su intervención puede tener influencia en positivo o en negativo.
- En la medida que el ISEC va aumentando de nivel, el tamaño del centro, teniendo en cuenta número de alumnos y alumnas, es mayor.



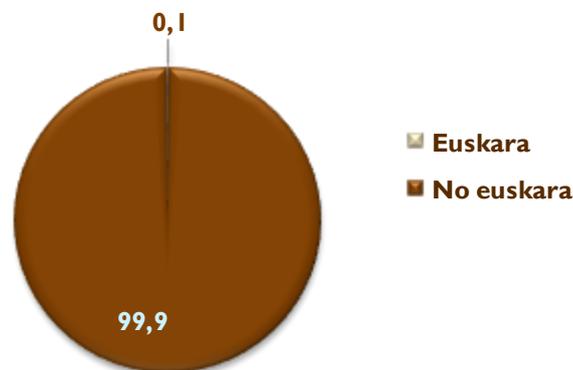


2. Estrato A público

a) Características del estrato

Los centros del estrato A público han representado el 5,4% de toda la población evaluada y el 11,5% de los centros pertenecientes a la red pública. Por sexos, el 48,2% eran chicas y el 51,8% chicos. Una parte muy pequeña del alumnado (el 0,1%) tiene como lengua familiar el euskara, el 99,9% tiene el castellano u otra lengua diferente al euskara como lengua familiar.

Gráfico 84: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato A público según lengua familiar.



Este estrato es el que tiene el mayor porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad en el curso correspondiente (el 68,1%) sea por retraso en su escolarización, o bien por repetición de algún curso.

Gráfico 85: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato A público según idoneidad.

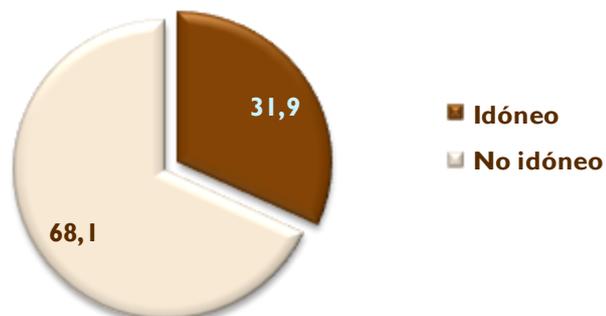
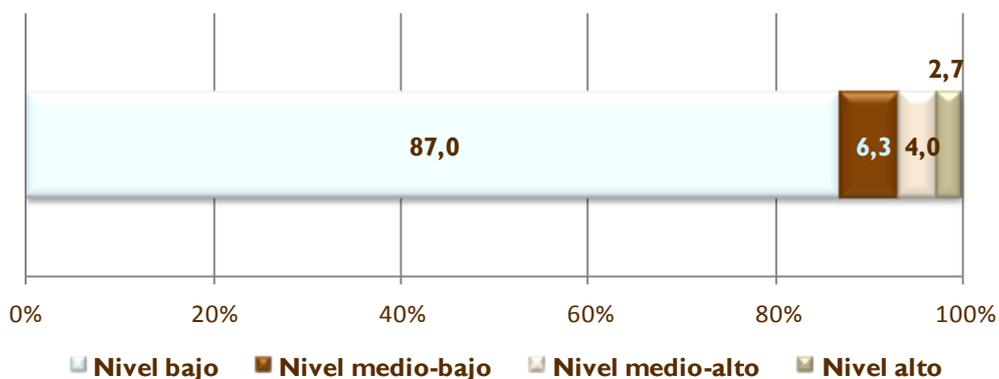




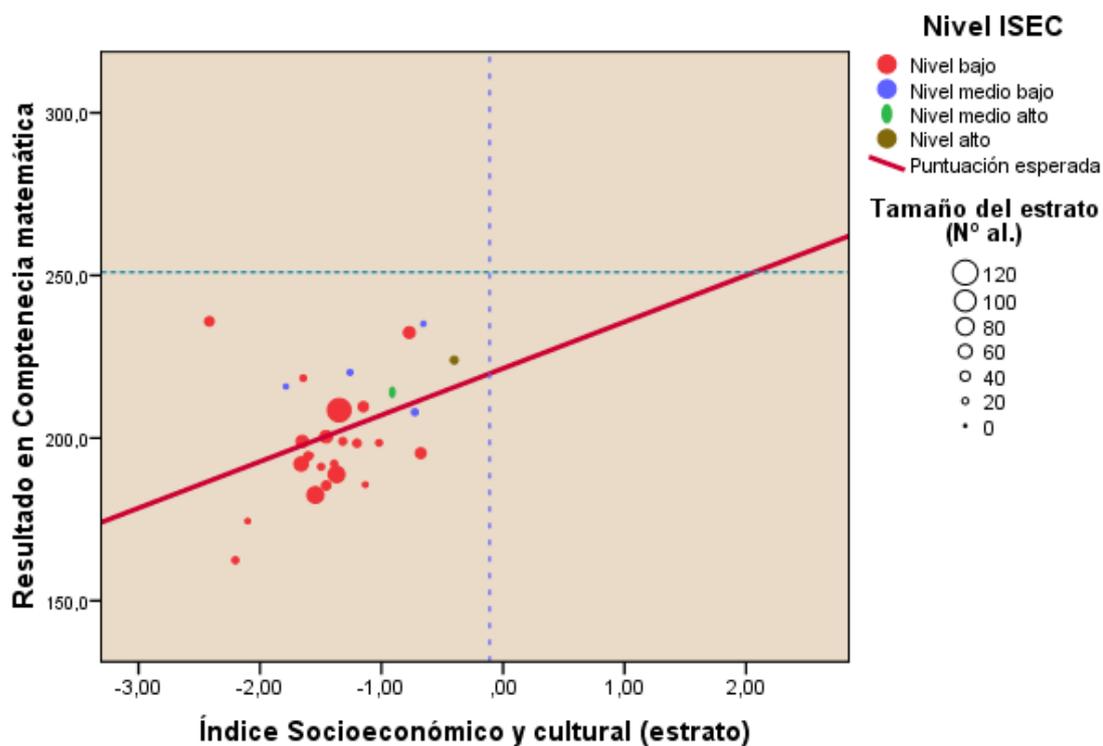
Gráfico 86: EDI I-2° ESO. Porcentaje por niveles de ISEC del estrato A público.



El 87% del alumnado procede de familias con un Índice socioeconómico y cultural de nivel bajo y solamente el 2,7% tiene un ISEC de nivel alto.

Gráfico 87: EDI I-2° ESO. Relación entre Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y resultados en Competencia matemática del estrato A público.

Estrato: A Público

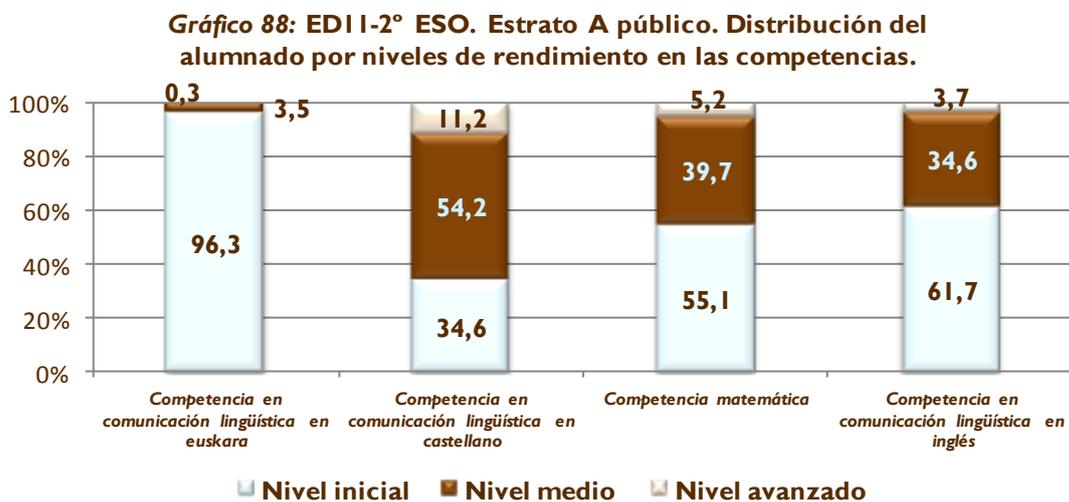




Como se puede apreciar en el gráfico 87, la mayoría de los centros o grupos de este estrato se sitúan en el nivel bajo del ISEC y sus puntuaciones en la *Competencia matemática* están por debajo de la media de matemáticas. Un alto número de centros o grupos se sitúan entre los que tienen peores resultados de toda la aplicación. Sin embargo, hay centros que obtienen unos resultados que están por encima de los esperados teniendo en cuenta su nivel de ISEC y otros cuyas puntuaciones son inferiores a las esperadas. La dispersión en este estrato es de las más bajas. Entre los centros con peor y mejor resultado hay una diferencia de 73 puntos.

b) Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia

En el siguiente gráfico se muestran Los porcentajes del alumnado en los niveles de rendimiento de cada una de las competencias básicas evaluadas:



Los porcentajes más elevados de la población del estrato A público, excepto en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*, se concentran en el nivel inicial. El porcentaje de alumnado que obtiene resultados de nivel avanzado es muy bajo en todas las competencias evaluadas (entre un 0,3% y un 11,2%).



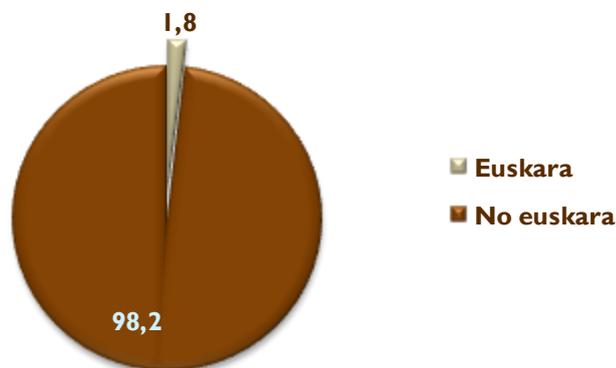


3. Estrato B público

a) Características del estrato

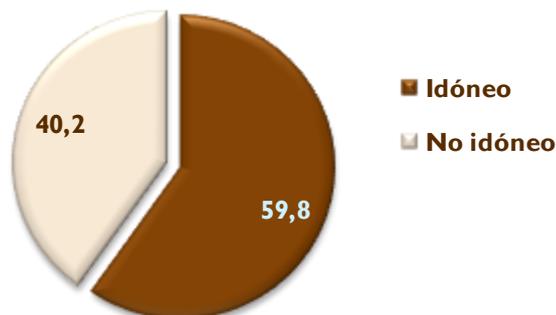
Los centros del estrato B público han representado el 5% de toda la población evaluada y el 10,9% de los centros pertenecientes a la red pública. Por sexos, el 48% eran chicas y el 52% chicos. Una parte muy pequeña del alumnado (el 1,8%) tiene como lengua familiar el euskara, el 98,2% tiene el castellano u otra lengua diferente al euskara como lengua familiar.

Gráfico 89: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato B público según lengua familiar.



El porcentaje de alumnos y alumnas en situación de no idoneidad en el curso correspondiente es del 40,2% y supera la media de los centros de la aplicación 2011 (19,5%).

Gráfico 90: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato B público según idoneidad.



El mayor porcentaje de alumnado del estrato B público procede de familias con ISEC bajo (50,4%). Un 20,3% del alumnado de este estrato tiene un Índice socioeconómico y cultural alto.



Gráfico 91: ED11-2° ESO. Porcentaje por niveles de ISEC del estrato B público.

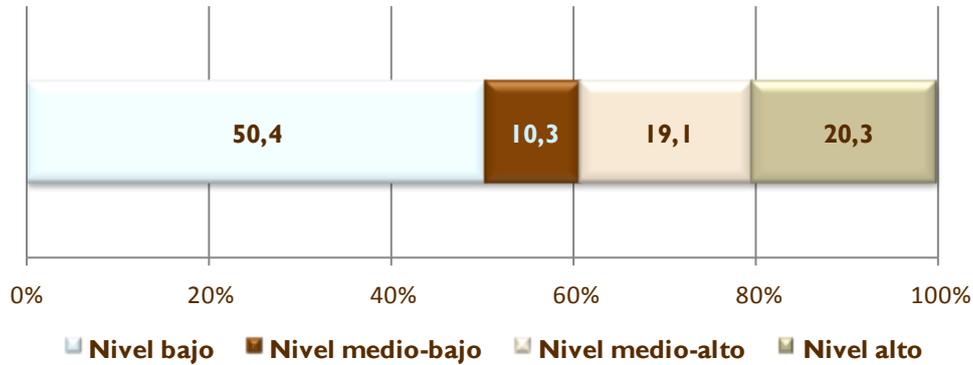
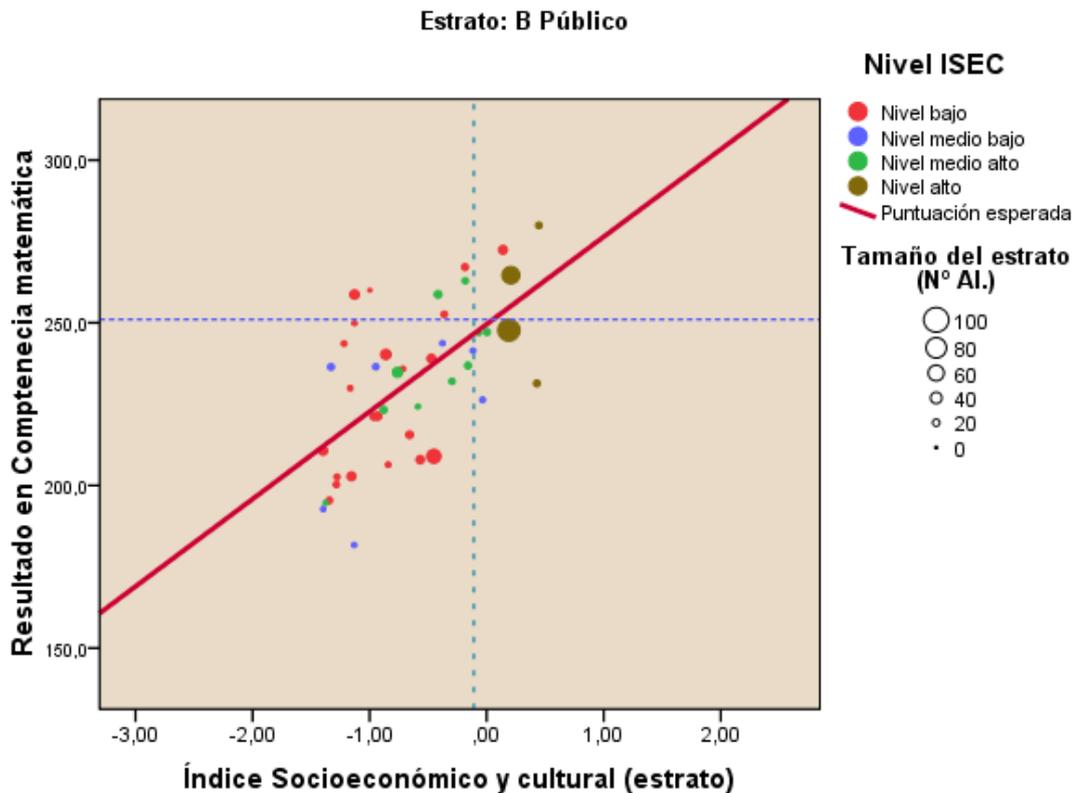


Gráfico 92: ED11-2° ESO. Relación entre Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y resultados en Competencia matemática del estrato B público.



Como en el estrato A público, una gran parte de los centros de este estrato tienen un nivel bajo de ISEC. Existen tanto centros cuyos resultados en *Competencia matemática* están por encima de la media como centros cuyos resultados están por debajo. Teniendo en cuenta la línea de regresión, se puede observar que algunos centros obtienen puntuaciones por

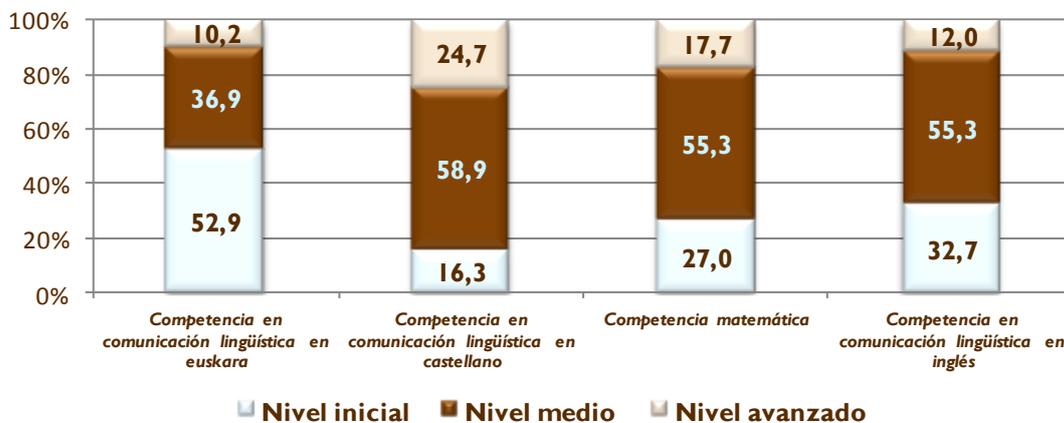


encima de las esperadas en función de su nivel de ISEC y otros cuyos resultados están por debajo. La dispersión es algo más alta que la del estrato A público. Entre los centros con peores y mejores resultados existe una diferencia de 98 puntos.

b) Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia

En el siguiente gráfico se muestran Los porcentajes del alumnado en los niveles de rendimiento de cada una de las competencias básicas evaluadas:

Gráfico 93: ED11-2º ESO. Estrato B público. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento en las competencias.



Los porcentajes más elevados de la población del estrato B público se concentran en el nivel medio, excepto en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* que concentra el porcentaje más alto en el nivel inicial. El porcentaje de alumnado que obtiene resultados de nivel avanzado se sitúa entre un 10,2% y un 24,7%. Un 47,1% del alumnado de este estrato supera el nivel inicial de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* mientras que un 83,6% lo hace en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*.



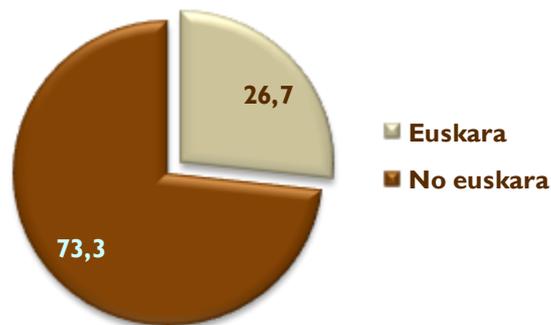


4. Estrato D público

a) Características del estrato

Los centros del estrato D público han representado el 36% de toda la población evaluada y el 77,6% de los centros pertenecientes a la red pública. Por sexos, el 48,5% eran chicas y el 51,5% chicos. El 26,7% del alumnado tiene como lengua familiar el euskara y el 73,3% tiene el castellano u otra lengua diferente al euskara como lengua familiar.

Gráfico 94: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato D público según lengua familiar.



El porcentaje de alumnos y alumnas en situación de no idoneidad en el curso correspondiente es del 21,8%, esto puede ser debido a un retraso en el inicio de la escolaridad o a la repetición de algún curso a lo largo de ella.

Gráfico 95: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato D público según idoneidad

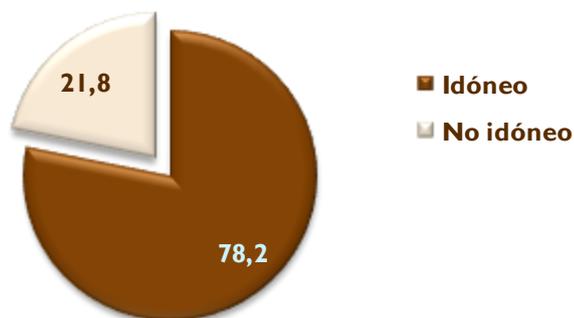
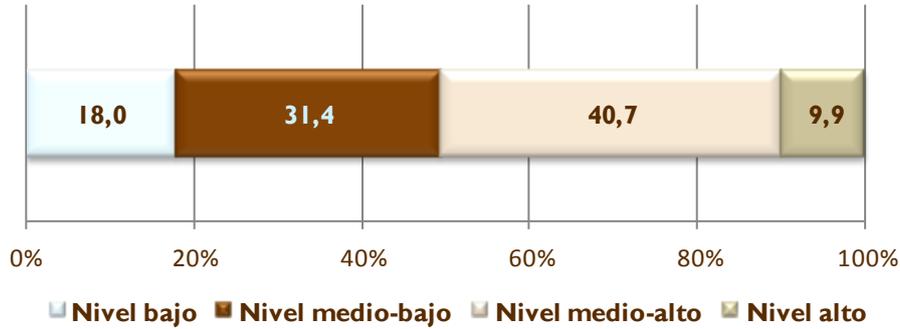


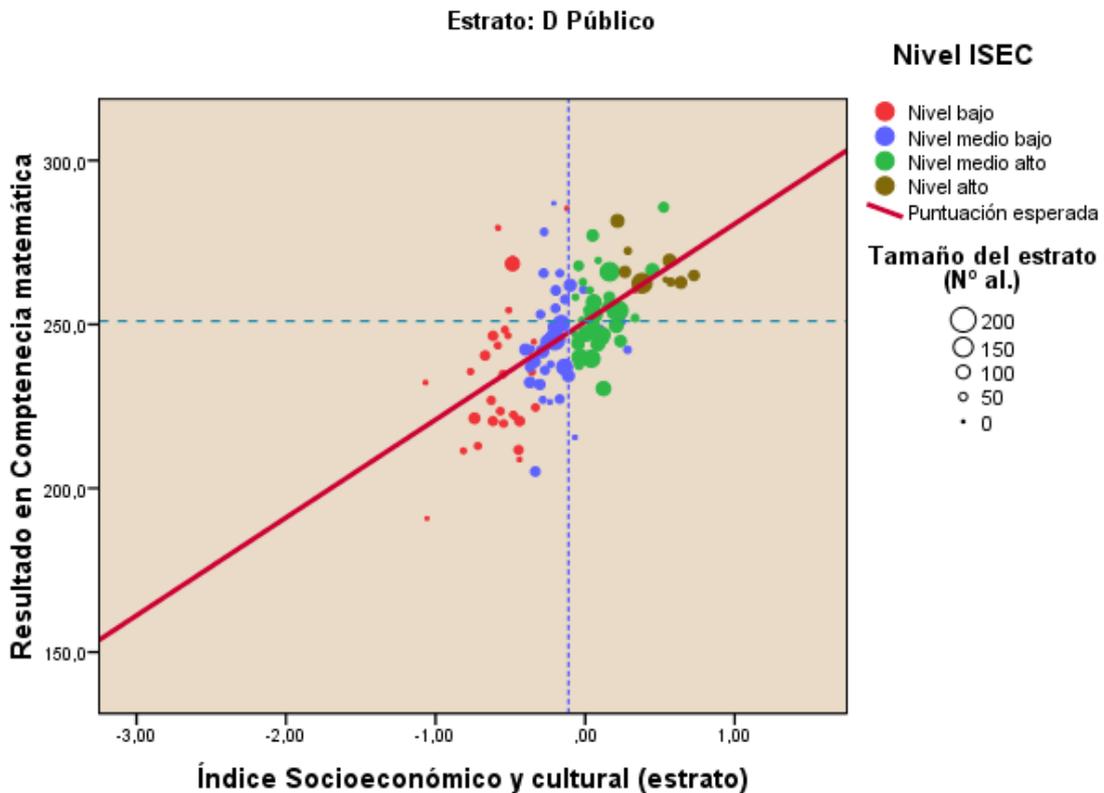


Gráfico 96: EDI I-2º ESO. Porcentaje por niveles de ISEC del estrato D público.



El mayor porcentaje de alumnado del estrato D público procede de familias con ISEC medio-bajo (31,4%) y medio-alto (40,7%).

Gráfico 97: EDI I-2º ESO. Relación entre Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y resultados en Competencia matemática del estrato D público.



Este estrato tiene centros pertenecientes a todos los niveles de ISEC. Como se puede apreciar en el gráfico 97 existen tanto centros cuyos resultados en Competencia matemática están por encima de la media como por debajo. Así mismo, hay centros que obtienen



resultados por encima de lo esperado según su ISEC y otros cuyos resultados están por debajo. La diferencia de resultados entre los centros de este estrato es de 96 puntos.

b) Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes del alumnado en los niveles de rendimiento de cada una de las competencias básicas evaluadas:

Gráfico 98: EDI I-2º ESO. Estrato D público. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento en las competencias.



Los porcentajes más elevados de la población del estrato D público se concentran en el nivel medio (entre un 47,7% y un 64,5%). El porcentaje de alumnado que obtiene resultados de nivel avanzado se sitúa entre un 18,2% y un 26,1%. El porcentaje más bajo de alumnado situado en el nivel inicial se aglutina en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* (13,2%) y el más alto en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* (28,2%).



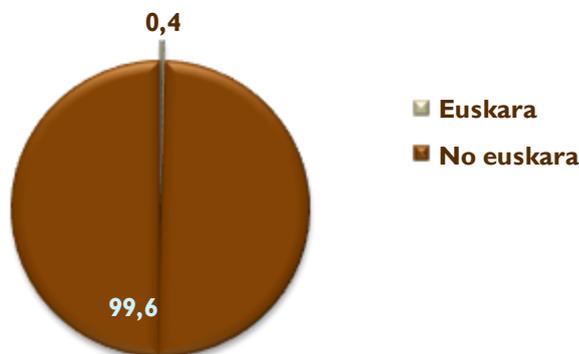


5. Estrato A concertado

a) Características del estrato

Los centros del estrato A concertado han representado el 9% de toda la población evaluada y el 16,8% de los centros pertenecientes a la red concertada. Por sexos, el 46,9% eran chicas y el 53,1% chicos. El 0,4% del alumnado tiene como lengua familiar el euskara y el 99,6% tiene el castellano u otra lengua diferente al euskara como lengua familiar.

Gráfico 99: EDI I-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato A concertado según lengua familiar.



El 71,6% de alumnos y alumnas del estrato A concertado de 2º de ESO está escolarizado en el curso que le corresponde por edad.

Gráfico 100: EDI I-2º-ESO. Porcentaje de alumnado del estrato A concertado según idoneidad.

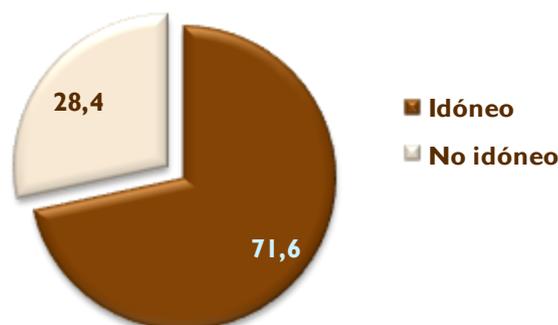
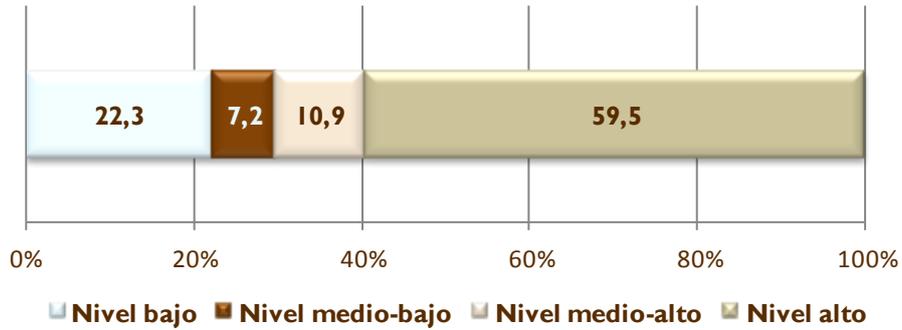


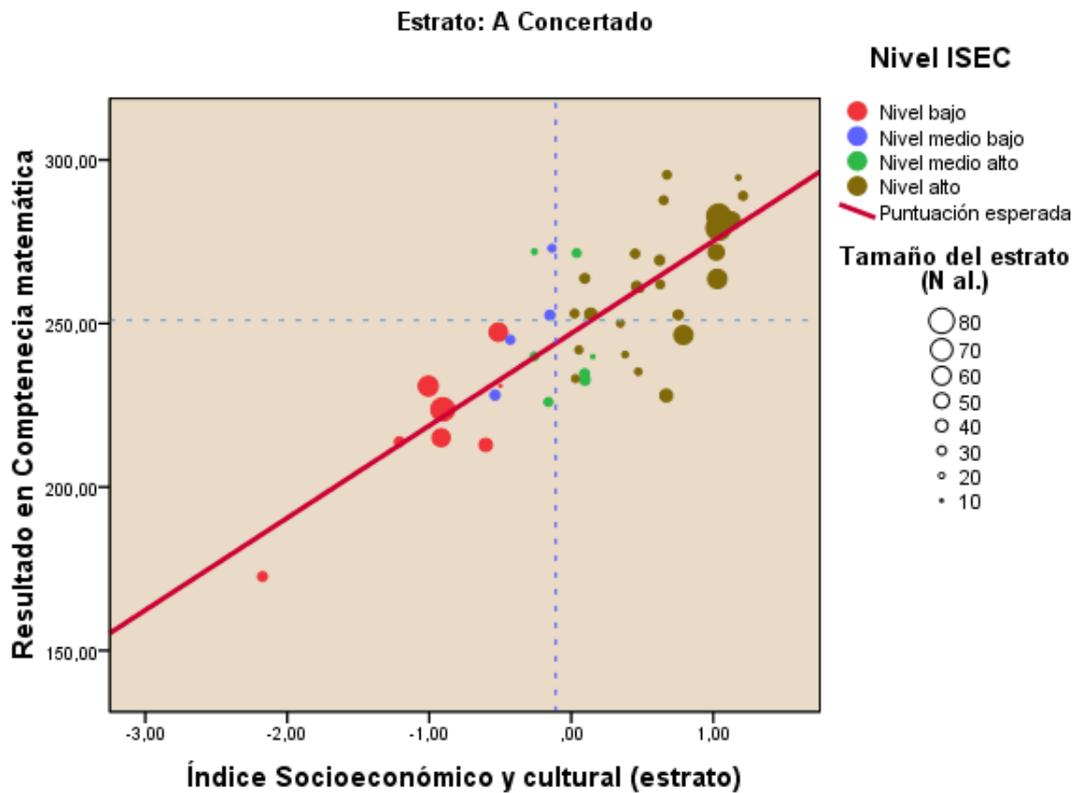


Gráfico 101: ED11-2º ESO. Porcentajes por niveles de ISEC del estrato A concertado



El mayor porcentaje de alumnado del estrato A concertado procede de familias con ISEC alto (59,5%). Un 22,3% del alumnado de este estrato tiene un Índice socioeconómico y cultural bajo.

Gráfico 102: ED11-2º ESO. Relación entre Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y resultados en Competencia matemática del estrato A concertado.

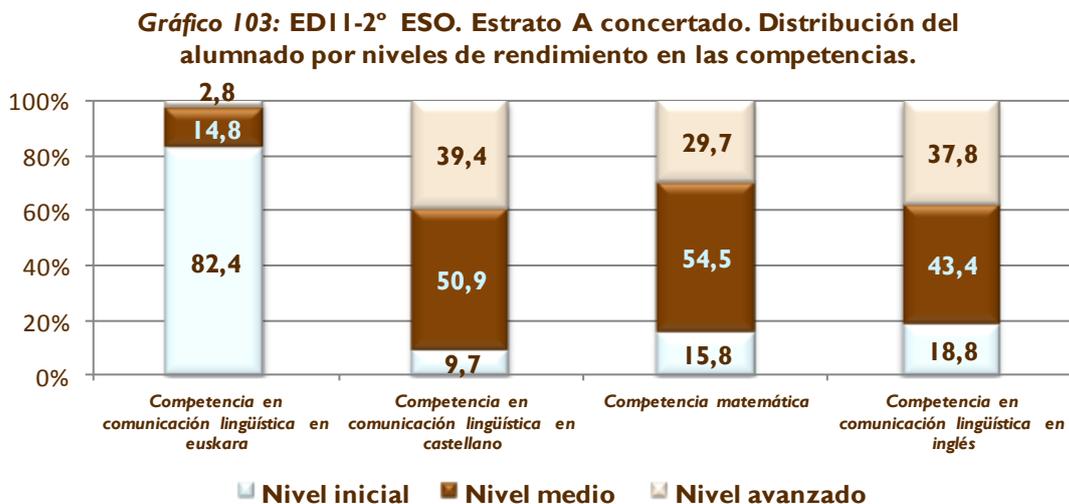




Es el estrato con mayor dispersión en los resultados y en el ISEC. Hay centros con un nivel de ISEC alto y excelentes resultados, incluso por encima del nivel esperado pero también hay centros con bajo nivel de ISEC y bajos resultados. Entre los centros con menor puntuación y los que obtienen puntuaciones más altas llega a haber 123 puntos de diferencia.

b) Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes del alumnado en los niveles de rendimiento de cada una de las competencias básicas evaluadas:



El alumnado del estrato A concertado manifiesta cierta estabilidad en los niveles de rendimiento en las diferentes competencias evaluadas excepto en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* en la que el 82,4% del alumnado no supera el nivel inicial y solamente un 2,8% se sitúa en el nivel avanzado. En las otras tres competencias evaluadas el mayor porcentaje de alumnado obtiene resultados de nivel medio (entre un 43,4% y un 54,5%).



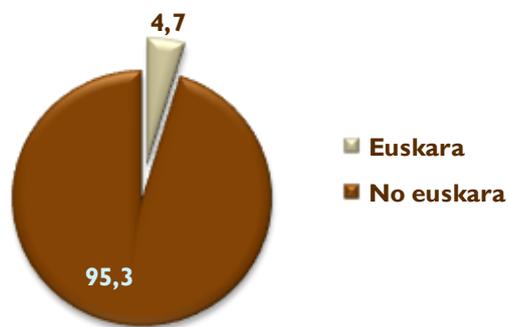


6. Estrato B concertado

a) Características del estrato

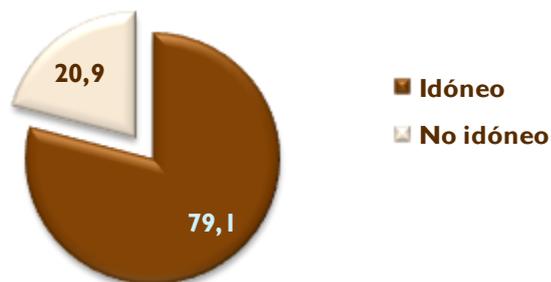
Los centros del estrato B concertado han representado el 23% de toda la población evaluada y el 43% de los centros pertenecientes a la red concertada. Por sexos, el 50% eran chicas y el 50% chicos. El 4,7% del alumnado tiene como lengua familiar el euskara y el 95,3% tiene el castellano u otra lengua diferente al euskara como lengua familiar.

Gráfico 104: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato B concertado según lengua familiar.



El 79,1% de alumnos y alumnas de 2º de ESO del estrato B concertado está escolarizado en el curso que le corresponde por edad.

Gráfico 105: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato B concertado según idoneidad.



El mayor porcentaje de alumnado del estrato B concertado procede de familias con ISEC alto (41,2%). El porcentaje más bajo del alumnado de este estrato (16,8%) tiene un Índice socioeconómico y cultural bajo.



Gráfico 106: ED11-2° ESO. Porcentaje por niveles de ISEC del estrato B concertado.

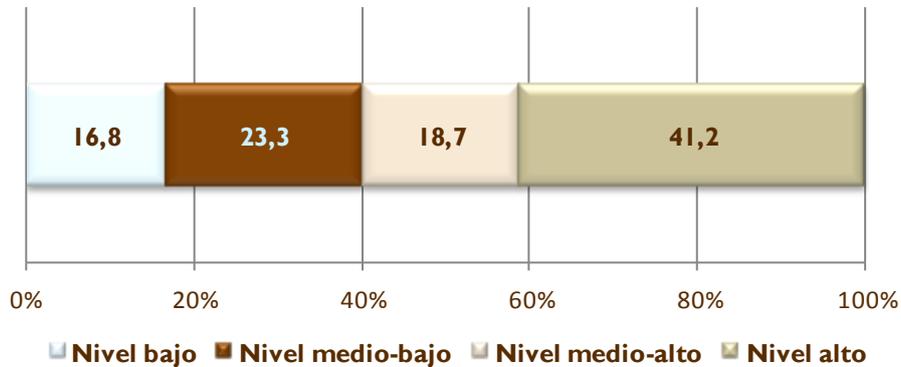
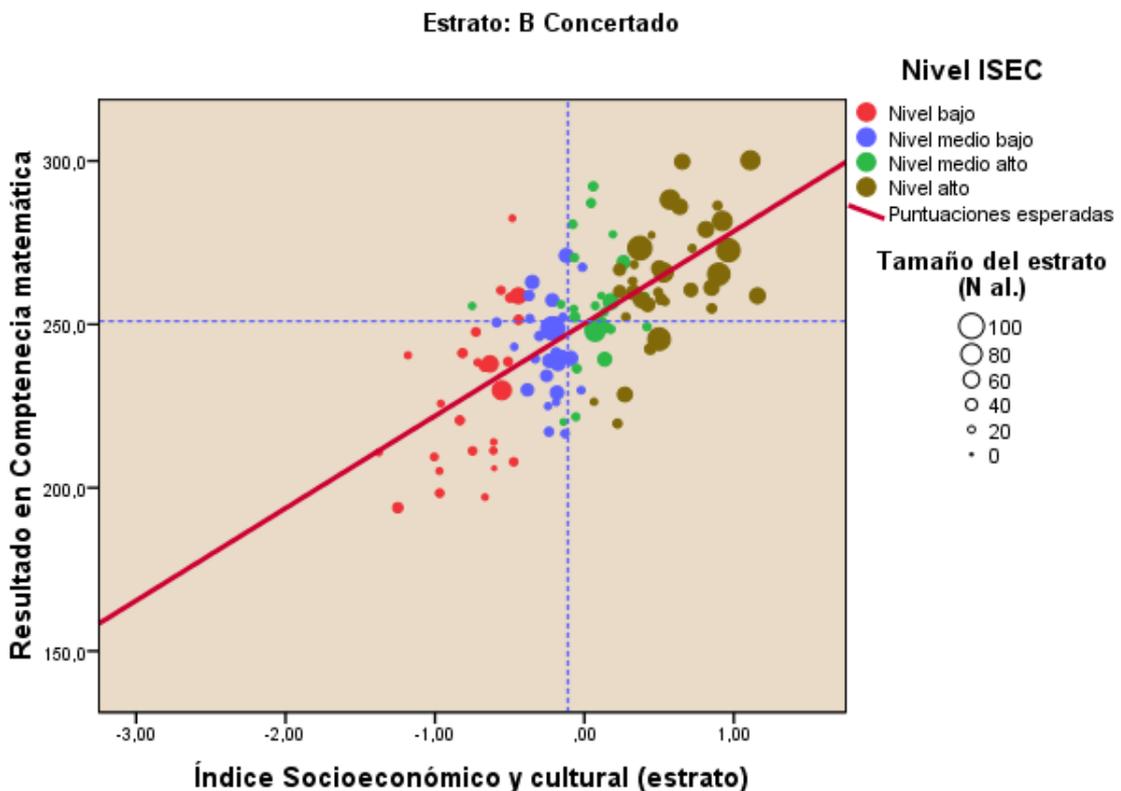


Gráfico 107: ED11-2° ESO. Relación entre Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y resultados en Competencia matemática del estrato B concertado.



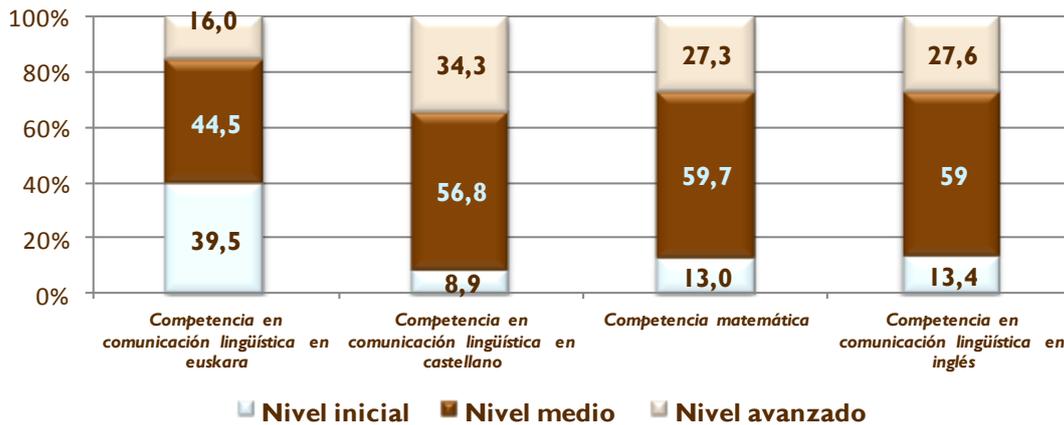
Como en el caso del estrato A concertado, este estrato también tiene una gran dispersión de resultados. Entre los centros o grupos que tienen los resultados más bajos y los que obtienen los resultados más altos existe una diferencia de 106 puntos. Se puede apreciar que existen centros de todos los niveles de ISEC y que los resultados son variados (por encima y por debajo de la media así como más altos y más bajos que lo esperado en función del ISEC).



b) Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes del alumnado en los niveles de rendimiento de cada una de las competencias básicas evaluadas:

Gráfico 108: ED11-2º ESO. Estrato B concertado. Distribución de alumnado por niveles de rendimiento en las competencias.



El alumnado del estrato B concertado manifiesta cierta estabilidad en los niveles de rendimiento en las diferentes competencias evaluadas excepto en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* en la que el 39,5% del alumnado no supera el nivel inicial y un 16% se sitúa en el nivel avanzado. En las otras tres competencias evaluadas el mayor porcentaje de alumnado obtiene resultados de nivel medio (entre un 56,8% y un 59,7%).



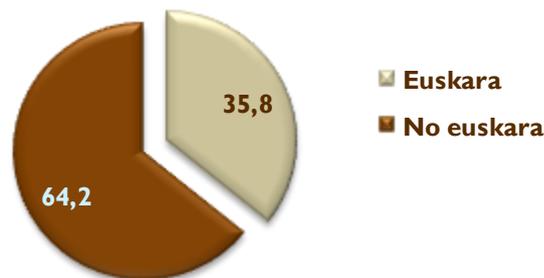


7. Estrato D concertado

a) Características del estrato

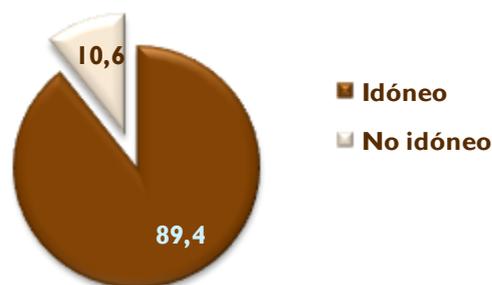
Los centros del estrato D concertado han representado el 21,5% de toda la población evaluada y el 40,2% de los centros pertenecientes a la red concertada. Por sexos, el 46,9% eran chicas y el 53,1% chicos. El 35,8% del alumnado tiene como lengua familiar el euskara y el 64,2% tiene el castellano u otra lengua diferente al euskara como lengua familiar.

Gráfico 109: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato D concertado según lengua familiar.



El 89,4% de alumnos y alumnas de 2º de ESO del estrato D concertado está escolarizado en el curso que le corresponde por edad. Dicho porcentaje es el más alto de todos los estratos tanto públicos como concertados.

Gráfico 110: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado del estrato D concertado según idoneidad.



El mayor porcentaje de alumnado del estrato D concertado procede de familias con ISEC alto (48,1%). El porcentaje más bajo del alumnado de este estrato (3,9%) tiene un Índice socioeconómico y cultural bajo.



Gráfico 111: ED11-2° ESO. Porcentaje por niveles de ISEC del estrato D concertado.

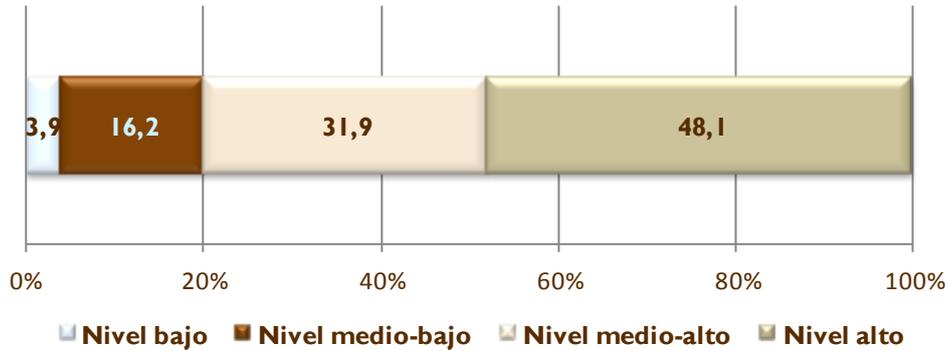
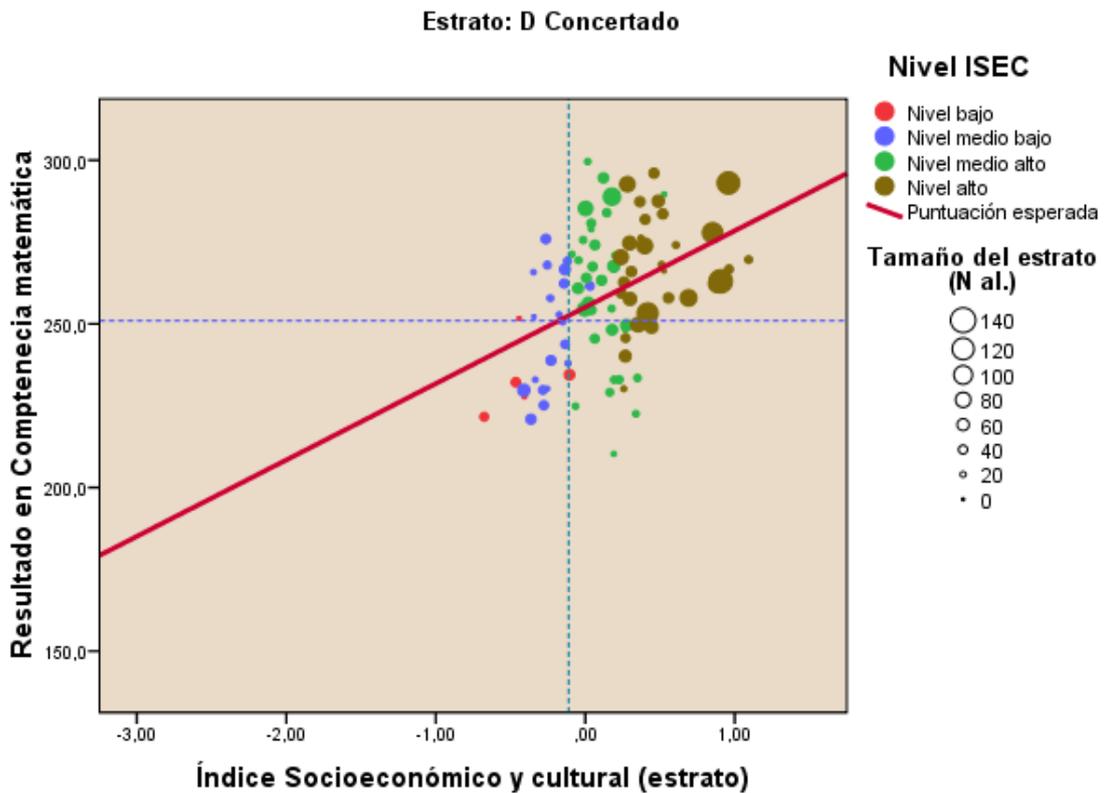


Gráfico 112: ED11-2° ESO. Relación entre Índice socioeconómico y cultural (ISEC) y resultados en Competencia matemática del estrato D concertado.



En este estrato no se da una dispersión muy alta, existen 89 puntos de diferencia entre los centros que obtienen las puntuaciones más altas y los que obtienen las más bajas en *Competencia matemática*. Hay muy pocos centros que tienen un nivel bajo de ISEC, la mayoría son de nivel medio-alto y nivel alto. La mayoría de los centros obtienen resultados en

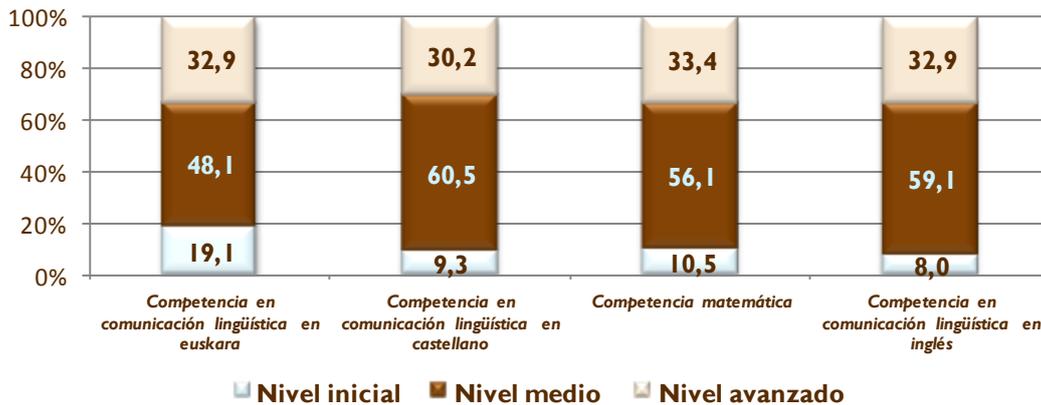


Competencia matemática por encima de la media y hay tanto centros cuyas puntuaciones medias están por encima de lo esperado en función del ISEC como por debajo.

b) Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia

En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes del alumnado en los niveles de rendimiento de cada una de las competencias básicas evaluadas:

Gráfico 113: EDII 1-2º ESO. Estrato D concertado. Distribución de alumnado por niveles de rendimiento en las competencias.



El alumnado del estrato D concertado manifiesta cierta estabilidad en los niveles de rendimiento en las diferentes competencias evaluadas. El porcentaje más alto de alumnado se concentra en el nivel medio de rendimiento (entre un 48,1% y un 60,5%). La competencia que acumula el porcentaje más alto de alumnado en el nivel inicial es la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* (19,1%).





4. ANÁLISIS DE VARIABLES CON INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO





El rendimiento en las competencias básicas evaluadas está influido por diversos factores, no sólo por los procesos didácticos que tienen lugar en el aula, o por las características de gestión del centro y del sistema educativo, sino también por las características personales y familiares del alumno o alumna.

Los factores relacionados con el ámbito familiar y las características personales del alumnado son influencias exteriores al centro docente y deben ser consideradas como inputs que condicionan los procesos educativos. Sin embargo, no es fácil conocer todos los factores que intervienen, ni el grado real de su influencia, y, en muchos casos es difícil constatar la relación causa efecto entre una variable y el rendimiento.

Cada alumno y alumna pertenece a una familia y posee un determinado bagaje socio-económico y cultural, tiene un origen y unas características estructurales y lingüísticas específicas, con unos recursos materiales y unos bienes culturales determinados. A través del cuestionario del alumnado se trata de recoger la información pertinente para realizar el análisis objeto de este informe: aspectos extraescolares, familiares, de expectativas de estudio, etc., así como características sobre el sexo del alumnado, la adecuación entre la edad y el nivel educativo que cursa, la edad de inicio de la escolarización, etc.

Para analizar los aspectos que pueden ser relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de estudiar la incidencia de determinadas variables tomadas individualmente, se han creado índices con valores estandarizados que agrupan algunas de las preguntas a las que el alumnado ha respondido en el cuestionario. Mediante estos índices se facilita no sólo la descripción de determinadas situaciones individuales o de contexto y el análisis de su incidencia en los resultados, sino también el estudio de la relación que puede haber entre el rendimiento y las variables asociadas y si éstas tienen capacidad para modificarlo y en qué medida lo hacen.

La influencia de los aspectos sociales, económicos y culturales se ha medido mediante la creación del Índice de nivel socio-económico y cultural (ISEC), que adopta la forma de una variable continua en la que todos los valores son posibles y están tipificados (su media es 0 y su desviación típica es 1).

Para realizar el análisis de las variables y su relación con el rendimiento en las competencias se ha tomado en consideración únicamente al alumnado que, habiendo realizado la prueba de la competencia correspondiente, y cuya puntuación ha sido considerada para el rendimiento global, además, ha respondido a las preguntas pertinentes en cada caso en el cuestionario presentado al alumnado.

En esta evaluación se han seleccionado para su exploración algunas de las variables más significativas y que permiten establecer una comparación con las ediciones anteriores (ED09 y ED10).



Las variables que se analizan a lo largo de este informe son las siguientes:

Variables familiares e individuales	Variables de centro
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sexo del alumnado. ✓ Adecuación de edad y nivel educativo. ✓ Lengua familiar y lengua de la prueba. ✓ Nivel de estudios del padre y la madre. ✓ Origen familiar ✓ Expectativas académicas del alumnado. ✓ Hábitos de trabajo fuera del contexto escolar. ✓ Características individuales (NEE⁹ y PREE¹⁰). ✓ Índice socio-económico y cultural: <ul style="list-style-type: none"> – Índice socio-económico y laboral. – Estudios familiares. – Posesión de libros. – Posesión en el hogar de ordenador o internet. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrato: modelo lingüístico y red educativa. ✓ Correlación entre calificaciones de aula y resultados en la Evaluación de diagnóstico. ✓ Eficacia de los centros según resultados. ✓ Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. ✓ Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos de convivencia y aprendizaje.

En cada una de las variables que se han seleccionado para estudio en la presente evaluación del 2011, se ha seguido la siguiente metodología de análisis:

1. Se define el sentido e importancia de la variable, su relación con el análisis en otras evaluaciones –si las hay–, así como la fuente de la que se han obtenido los datos.
2. Se analizan las frecuencias directas de las respuestas obtenidas y posteriormente se categorizan en agrupaciones que desde el punto de vista estadístico tengan sentido.
3. Se asocian los niveles de rendimiento en las cuatro competencias básicas evaluadas con las categorías definidas en la variable, y se observa si las diferencias son significativas.
4. Se establece la comparación, en los casos que es posible, con los resultados obtenidos en la evaluación de los años anteriores.
5. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones a partir del análisis realizado.

Para realizar el análisis de los resultados en cada una de las competencias, se ha tenido en consideración el número de alumnos y alumnas que han realizado la prueba en la competencia correspondiente, y cuya puntuación ha sido incluida en los resultados globales de la misma.

Para el cálculo de los datos relativos a las variables familiares, personales, etc. se ha tomado como referencia al alumnado que ha respondido en el cuestionario del alumnado a los ítems correspondientes a la información pertinente en cada caso.

⁹ NEE: Necesidades Educativas Especiales.

¹⁰ PREE: Programa de Refuerzo Educativo Específico.



I. Sexo del alumnado

El rendimiento de las chicas es superior al de los chicos en las tres Competencias en comunicación lingüística evaluadas. En Competencia matemática los chicos obtienen puntuaciones significativamente más altas que las chicas.

a) Resultados generales

Los resultados según el sexo del alumnado corroboran las diferencias que se dan en otras evaluaciones: las chicas logran resultados significativamente más altos que los chicos en la *Competencia en comunicación lingüística*, tanto en euskara como en castellano e inglés, y los chicos tienen un rendimiento superior en la *Competencia matemática*.

La tabla siguiente muestra la puntuación obtenida por los grupos de los chicos y de las chicas de 2º de ESO en cada una de las competencias evaluadas, así como la significatividad de sus resultados.

ED II. 2ºESO. Puntuaciones obtenidas en las Competencias evaluadas por sexo del alumnado				
Competencias	Chicas	Chicos	Diferencia	Significatividad
<i>Competencia matemática</i>	249	253	-4	Sí
<i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	256	253	3	Sí
<i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	263	249	14	Sí
<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	255	246	9	Sí

SI: Diferencia significativa al 95 %.

Como se aprecia en los datos anteriores, la mayor diferencia se da en las puntuaciones correspondientes a la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* en la que las chicas superan en 14 puntos a los chicos. En la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*, las chicas obtienen tres puntos más que los chicos. En la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, las chicas obtienen nueve puntos más que los chicos. En la *Competencia matemática* el grupo de los chicos obtiene cuatro puntos más que las chicas. En todos los casos las diferencias son significativas.

En el gráfico 114 se muestran las puntuaciones medias obtenidas por ambos grupos en cada una de las competencias evaluadas, señalando mediante una flecha cuál de los grupos obtiene puntuaciones significativamente más altas:



Gráfico 114: ED11-2º ESO. Rendimiento en las competencias evaluadas según el sexo del alumnado.



b) Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

A continuación, se presentan los gráficos correspondientes a la distribución del grupo de los chicos y de las chicas en cada uno de los niveles de rendimiento en las cuatro competencias evaluadas:

Gráfico 115: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.

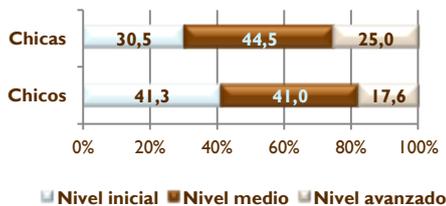


Gráfico 116: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en castellano.

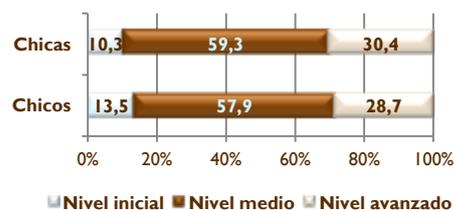


Gráfico 117: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en Competencia matemática.

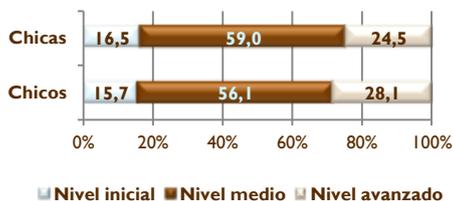
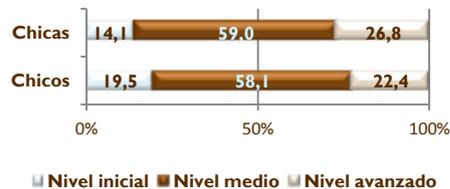


Gráfico 118: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en Competencia en comunicación lingüística en inglés.



En general, los porcentajes de las chicas en los niveles iniciales son más bajos que los de los chicos, excepto en la *Competencia matemática*, en la que ocurre lo contrario (un 0,8% más en el caso de las chicas). En los niveles avanzados las chicas obtienen puntuaciones porcentuales más altas que los chicos, excepto en *Competencia matemática* (un 3,6% más en el caso de los chicos).

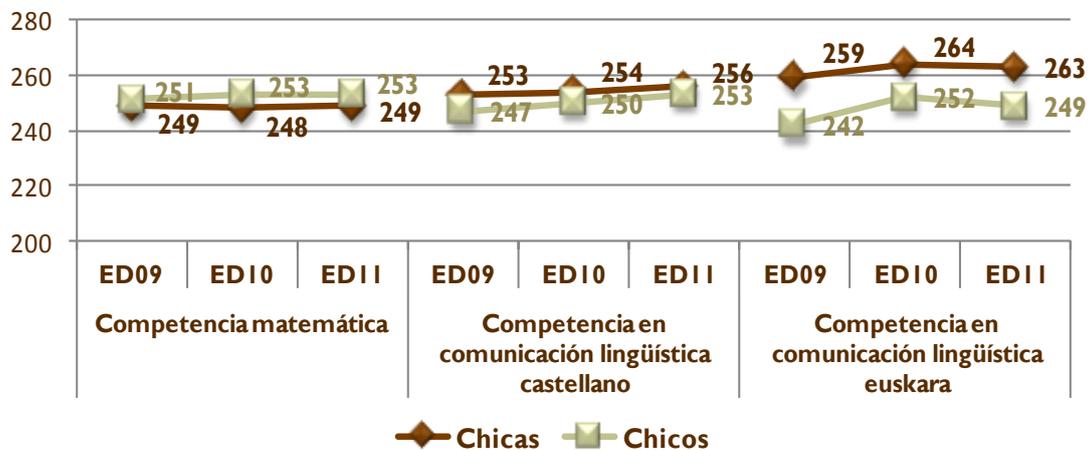


c) Evolución de los resultados por sexo en las evaluaciones ED09-ED10 y ED11

La evolución de resultados experimentados por el grupo de los chicos y las chicas se muestra en el gráfico 119. En él se destaca lo siguiente:

- Si se comparan las medias obtenidas en las tres competencias en la ED11 con las obtenidas en la ED09, se ve que en todas las puntuaciones han subido tanto las chicas como los chicos, excepto el grupo de chicas en la *Competencia matemática*, que ha obtenido la misma puntuación en la ED11 que en la ED09.
- Los chicos han mantenido su puntuación media en *Competencia matemática* en la ED11 con respecto a la ED10, mientras que las chicas han subido un punto, obteniendo la misma puntuación que en la ED09.
- Tanto los chicos como las chicas han ido subiendo su puntuación media en la *Competencia en comunicación lingüística castellano* durante las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico.
- Se ha producido un descenso en la puntuación media de la ED11 con respecto a la ED10 en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, tanto en las chicas como en los chicos.

Gráfico 119: ED11-2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los resultados por competencias según sexo del alumnado.



* La escala del gráfico comienza en 200 para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.





2. Situación de idoneidad en el nivel educativo

El alumnado en situación de idoneidad -nacido en 1997- obtiene en todas las competencias evaluadas un rendimiento significativamente más alto que el alumnado que tiene uno o dos años de retraso escolar. A su vez, el alumnado con un año de retraso obtiene resultados significativamente más altos que quienes tienen dos años de retraso respecto a la edad.

a) Resultados generales

Alrededor del 19% de alumnado de 2º de la ESO de esta evaluación ha nacido en los años 1995 y 1996 y, por tanto, tiene uno o dos años de retraso respecto a la edad idónea para cursar este nivel educativo (nacidos en 1997). Este retraso puede deberse a que haya repetido uno o dos cursos académicos, o bien a que se haya escolarizado uno o dos años más tarde. Este alumnado obtiene resultados significativamente más bajos en todas las competencias que quienes están en situación de idoneidad.

En la siguiente tabla se presentan las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las competencias según la situación de idoneidad o no del alumnado y el tanto por ciento de alumnado según fecha de nacimiento (idóneo, un curso o dos de retraso) que ha respondido al menos una de las pruebas.

Año de nacimiento	Porcentaje alumnado	Competencia matemática	Comunicación lingüística castellano	Comunicación lingüística euskara	Comunicación lingüística inglés
1995	5,3%	202	219	209	200
1996	14,0%	215	228	221	213
1997 (idoneidad)	80,5%	260	261	263	259

El gráfico 120 muestra el rendimiento del alumnado en función del año de nacimiento.

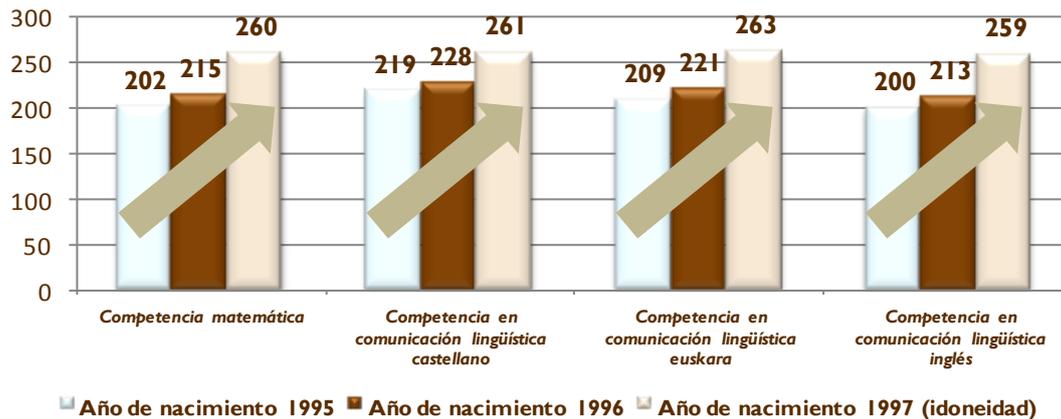
Se puede apreciar que las diferencias de resultados son significativas en todas las competencias; es decir, el alumnado en situación de idoneidad, nacido en 1997, obtiene resultados significativamente más altos que quienes han nacido en 1996, que tienen un año de retraso y éstos, a su vez, obtienen resultados más altos que quienes llevan dos años de retraso.

Las mayores diferencias se dan en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* y en la *Competencia matemática* en las que hay un salto de 13 puntos entre la puntuación obtenida por el alumnado que está en situación de idoneidad, nacido el año 1997, y el alumnado nacido en 1996. En estas mismas competencias, el alumnado nacido en 1995 obtiene alrededor de 59 puntos menos que el que está en situación de idoneidad.



Esta conclusión es coincidente con las Evaluaciones de diagnóstico realizadas en 2009 y 2010. Así mismo, otras evaluaciones como PISA 2003, PISA 2006, Evaluación de la Educación Primaria 2004 y TIMSS 2007 recogían la misma conclusión. Como ya se mencionó en los anteriores informes 2009 y 2010, este hecho fue objeto de la investigación “Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado¹¹”.

Gráfico 120: ED11-2º ESO. Rendimiento en las competencias evaluadas según año de nacimiento del alumnado.



b) Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

A continuación, se presentan los gráficos correspondientes a la distribución del alumnado según el año de nacimiento en cada uno de los niveles de rendimiento en las cuatro competencias evaluadas:

Gráfico 121: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento y según año de nacimiento en Competencia en comunicación lingüística en euskara.

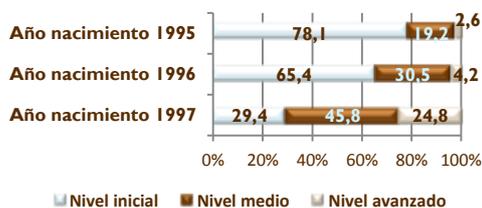
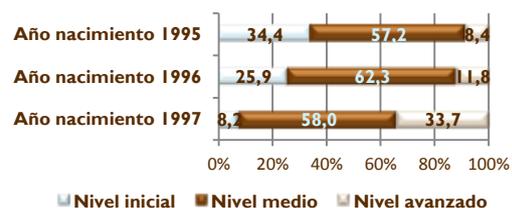


Gráfico 122: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento y según año de nacimiento en Competencia en comunicación lingüística en castellano.



¹¹ www.isei-ivei.net apartado de Publicaciones: PISA 2003. PISA 2006. Evaluación Educación Primaria 2004. TIMSS 2007. Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.



Gráfico 123: ED I I-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de competencia y según año de nacimiento en Competencia matemática.

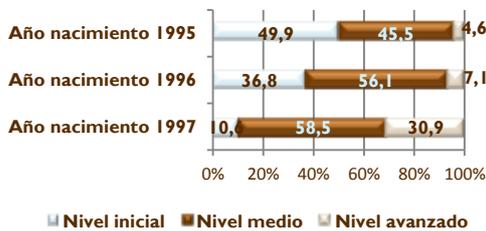
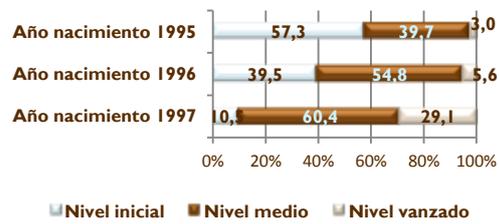


Gráfico 124: ED I I-2º ESO. Porcentaje de alumnado por niveles de competencia y según año de nacimiento en Competencia en comunicación lingüística en inglés.

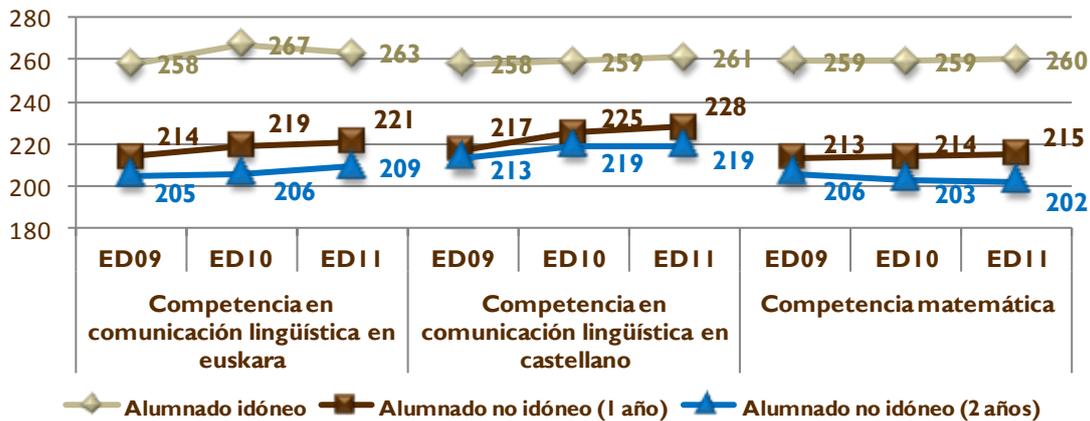


Se puede observar que el alumnado que está escolarizado en el curso que le corresponde por edad (idóneo) concentra el porcentaje más bajo en el nivel de rendimiento inicial y el más alto en el nivel de rendimiento avanzado en todas las competencias si lo comparamos con el alumnado que no está en situación de idoneidad (nacido un año o dos antes). El alumnado nacido en 1995 (dos años de retraso) es el que obtiene los porcentajes más altos en el nivel de rendimiento inicial y los más bajos en el nivel de rendimiento avanzado en todas las competencias.

c) Evolución de los resultados en las evaluaciones ED09-ED10 y ED11

En el gráfico siguiente se pueden observar los resultados en las competencias según el año de nacimiento:

Gráfico 125: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de los resultados por competencias según año de nacimiento del alumnado.



* La escala del gráfico comienza en 180 para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones

Respecto de las Evaluaciones de diagnóstico realizadas en el 2009, 2010 y 2011, se observa que:

- En la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, todo el alumnado sube en la puntuación media durante las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico, excepto el alumnado idóneo que baja 4 puntos en la ED11 con respecto a la ED10.



- En la *Competencia matemática*, tanto el alumnado en situación de idoneidad como el que no lo está (un año de retraso) sube un punto en la ED11 con respecto a la ED10. El alumnado que acumula dos años de retraso ha ido bajando su puntuación media en las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico.
- El alumnado ha ido subiendo su puntuación media en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* durante las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09-ED10-ED11), excepto el alumnado no idóneo (retraso de dos años) cuya media se ha mantenido en la ED11.



3. Lengua familiar y lengua de aplicación de la prueba

El alumnado cuya lengua familiar no coincide con la lengua de la prueba obtiene en la competencia no lingüística (Competencia matemática) resultados significativamente más bajos que quienes realizan la prueba en su lengua familiar.

Como indican muchas evaluaciones e investigaciones realizadas hasta el momento, el alumnado en proceso de aprendizaje de una segunda lengua no tiene el mismo nivel en ésta que un hablante nativo, lo que repercute en su rendimiento en pruebas realizadas en esta segunda lengua.

En el análisis de los aspectos lingüísticos ligados a la aplicación de la Evaluación de diagnóstico 2011 se han tenido en cuenta dos elementos:

- Por un lado, la lengua de aplicación de la prueba. Los centros pudieron elegir la lengua en la que su alumnado contestaba a la prueba de la competencia no lingüística (*Competencia matemática*). Los datos de esta decisión indican lo siguiente:
 - De forma mayoritaria, el alumnado del modelo A contestó a las pruebas de la *Competencia matemática* en castellano.
 - El alumnado del modelo D, lo hizo de forma mayoritaria en euskara (más del 99,95%).
 - Sin embargo, en el caso del alumnado del modelo B en *Competencia matemática* sólo el 7,76% la respondió en euskara (el 13,3% del B público y 6,6% del B concertado).
 - Las *Competencias en comunicación lingüística* lógicamente fueron contestadas en la lengua correspondiente (euskara, castellano e inglés).
- Por otro, la lengua familiar dominante de cada uno de los alumnos y alumnas. A partir de las conclusiones de otras evaluaciones (PISA, TIMSS, Euskara B2...), se conoce la influencia que la lengua familiar tiene en los resultados cuando ésta no coincide con la lengua de aplicación de la prueba.

Para explicar correctamente los resultados es preciso relacionar ambas variables –lengua de la prueba y lengua familiar– en cada uno de los modelos lingüísticos en los que hay alumnos y alumnas que contestaron a las pruebas en euskara o en castellano, es decir, los modelos B y D.

En las siguientes tablas se reflejan los resultados globales en la *Competencia matemática* según la lengua de la prueba y la lengua familiar de todo el alumnado que ha participado en esta evaluación en el modelo B y en el modelo D¹².

¹² En el resto de las posibles situaciones no hay un número suficiente de alumnos y alumnas para garantizar la fiabilidad de los resultados. Por ejemplo, sólo 120 alumnos y alumnas vascófonos familiares hicieron la prueba en euskara en el modelo B en *Competencia matemática* o sólo 5 alumnos y alumnas castellano hablantes familiares completaron la prueba de esta misma competencia en castellano en el modelo D.



MODELO B		Competencia matemática	
Lengua prueba	Lengua familiar	N	Media
Castellano	No euskara	4.257	251
Euskara	No euskara	246	238

MODELO D		Competencia matemática	
Lengua prueba	Lengua familiar	N	Media
Euskara	Euskara	3.098	267
Euskara	No euskara	6.757	247

De los resultados anteriores, se extrae la siguiente conclusión:

- En ambos modelos lingüísticos la lengua en la que el alumnado responde a la prueba tiene una clara influencia en los resultados. Cuando la lengua de aplicación no coincide con la lengua familiar, los resultados son significativamente más bajos (ver gráficos 126 y 127).
- Esta misma situación se produjo en la Evaluación de diagnóstico realizada en los años 2009 y 2010.

Comparando los resultados en *Competencia matemática* de ambos modelos (gráficos: 126 y 127), se observa que las diferencias entre el alumnado de modelo B que no ha cambiado de lengua (castellano) y el alumnado del modelo D que no ha cambiado de lengua (euskara) son significativas, siendo superior en 16 puntos la del modelo D. También son significativas las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de ambos modelos que cambia de lengua (euskara/no euskara), siendo superior en nueve puntos la media obtenida en el modelo D.

Gráfico 126: ED11-2º ESO. Resultados del alumnado de Modelo B en Competencia matemática según lengua de la prueba y lengua familiar.

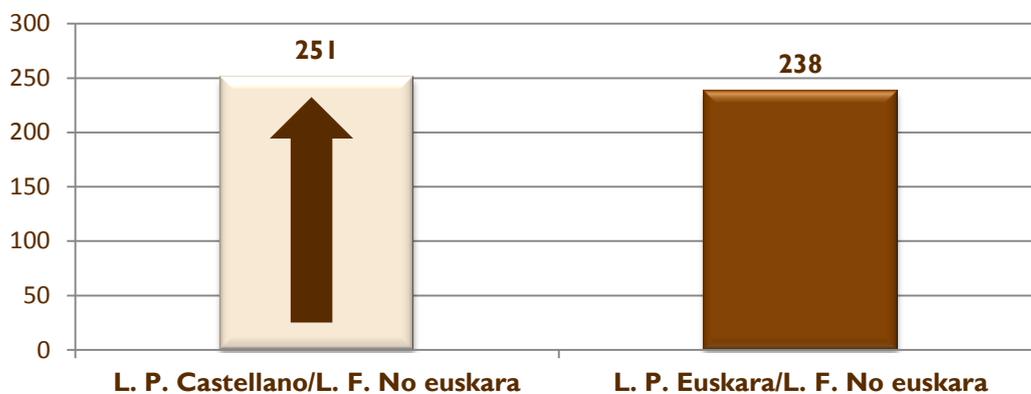
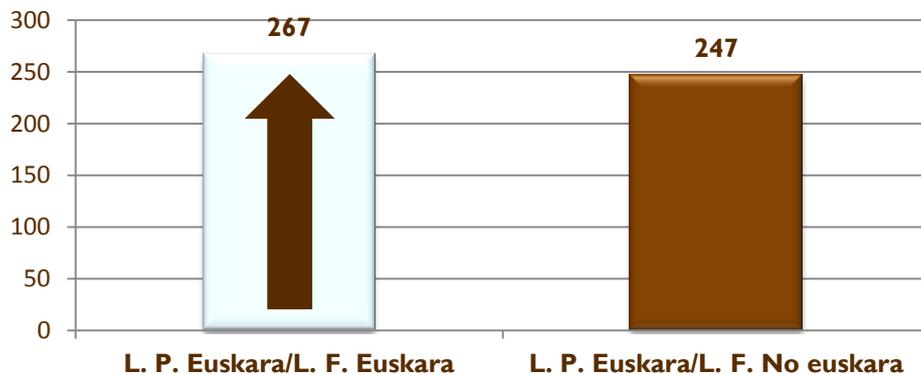




Gráfico 127: ED11-2º ESO. Resultados del alumnado de Modelo D en Competencia matemática según lengua de la prueba y lengua familiar.



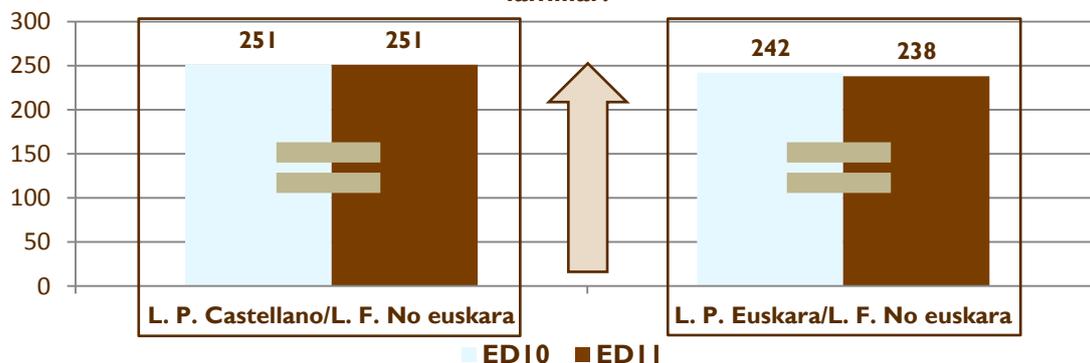
- **Evolución de los resultados del modelo B y D en Competencia matemática según lengua de la prueba y lengua familiar**

- **Modelo B**

- **ED10-ED11**

Como se puede apreciar en el *gráfico 128*, tanto en la ED10 como en la ED11, el alumnado que realiza la prueba en la lengua familiar obtiene una media más alta que el alumnado que la realiza en una lengua diferente. Por otra parte, al comparar la puntuación media del alumnado cuya lengua familiar no es el euskara y que realiza la prueba de *Competencia matemática* en castellano vemos que no hay diferencia entre la ED10 y la ED11, lo mismo ocurre en el caso del alumnado cuya lengua familiar es mayoritariamente el castellano y realiza la prueba en euskara, aunque en la ED11 la puntuación disminuye cuatro puntos con respecto a la ED10, dicha diferencia no es estadísticamente significativa.

Gráfico 128: 2º ESO. ED10-ED11. Evolución de la media del modelo B en Competencia matemática según la lengua de la prueba y la lengua familiar.



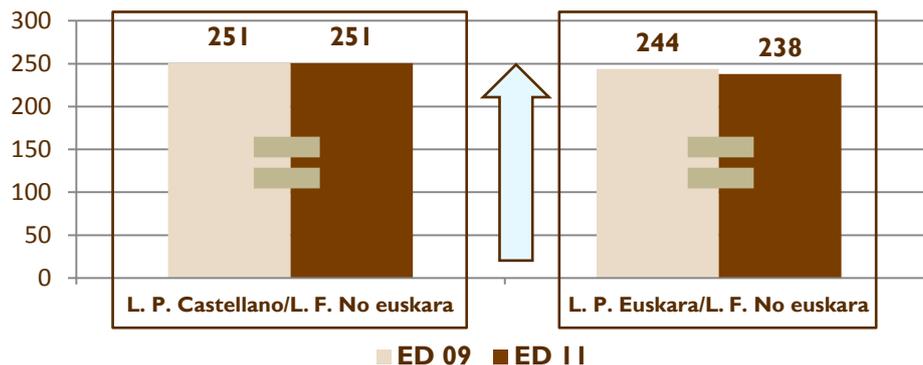
- **ED09-11**

Como se puede apreciar en el *gráfico 129*, tanto en la ED09 como en la ED11, el alumnado que realiza la prueba en la lengua familiar obtiene una media más alta que el



alumnado que la realiza en una lengua diferente, no obstante, dicha diferencia disminuye (seis puntos menos en la ED11 con respecto a la ED09). Por otra parte, al comparar la puntuación media del alumnado cuya lengua familiar no es el euskara y que realiza la prueba de *Competencia matemática* en castellano vemos que no hay diferencia significativa entre la ED09 y la ED11, lo mismo ocurre en el caso del alumnado cuya lengua familiar es mayoritariamente el castellano y realiza la prueba en euskara.

Gráfico 129: 2º ESO. ED09-ED11. Evolución de la media del modelo B en *Competencia matemática* según la lengua de la prueba y la lengua familiar.

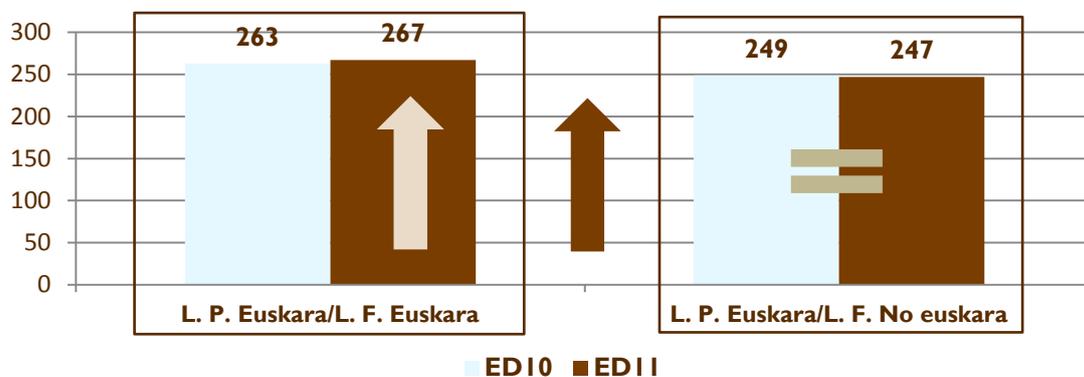


○ Modelo D

– ED10-ED11

Si se comparan las medias obtenidas por el alumnado del modelo D en *Competencia matemática* en la ED10 y la ED11 (*gráfico 130*) se observa que se produce un aumento significativo de la media del alumnado cuya lengua familiar es el euskara y realiza la prueba en euskara, sin embargo, el descenso de la puntuación del alumnado cuya lengua familiar no es euskara pero realiza la prueba en euskara no es estadísticamente significativo. Una vez más, la media del alumnado que realiza la prueba en su lengua familiar es más alta que la del alumnado que realiza la prueba en una lengua diferente a su lengua familiar, en la ED11 esta diferencia llega a ser de 20 puntos.

Gráfico 130: 2º ESO. ED10-ED11. Evolución de la media del modelo D en *Competencia matemática* según la lengua de la prueba y la lengua familiar.

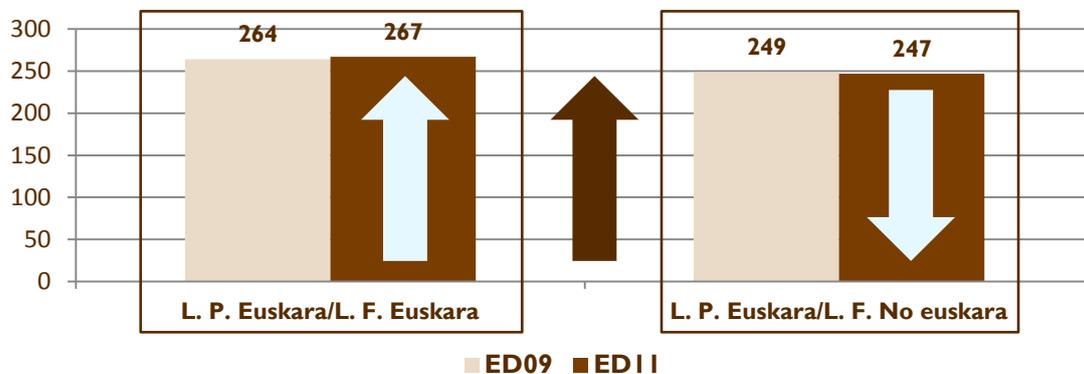




– ED09-ED11

En el gráfico 131 se aprecia la comparación de la media en *Competencia matemática* según lengua familiar y lengua de la prueba en las ED09 y ED11. Se produce un aumento significativo de la media en *Competencia matemática* del alumnado cuya lengua familiar es euskara y realiza la prueba en euskara, por el contrario, la media disminuye de forma significativa en el alumnado cuya lengua familiar no es euskara y realiza la prueba en euskara. Se puede ver que las medias del alumnado que realiza la prueba en su lengua familiar son significativamente superiores en ambas evaluaciones con respecto a aquellos que realizan la prueba en una lengua diferente a la familiar. En la ED11 el alumnado tiene una media 20 puntos más alta si realiza la prueba en su lengua familiar que si la lleva a cabo en una lengua distinta de la familiar.

Gráfico 131: 2º ESO. ED09-ED11. Evolución de la media del modelo D en *Competencia matemática* según la lengua de la prueba y la lengua familiar.







4. Nivel de estudios del padre y la madre

Cuanto mayor es el nivel de estudios del padre y de la madre, mejores son los resultados en todas las competencias evaluadas. Entre el alumnado cuyos progenitores tienen estudios básicos y quienes tienen estudios universitarios hay, en algunas competencias, entre 36 y 53 puntos de diferencia.

El 64% de los padres y el 67% de las madres del alumnado de 2º de ESO tienen estudios de Bachillerato, Formación Profesional o superiores.

Una de las variables que, en estudios realizados hasta el momento¹³, ha demostrado tener una clara influencia en los resultados de las evaluaciones externas y de las calificaciones escolares del alumnado, es el nivel de estudios alcanzado por sus progenitores.

El nivel de estudios alcanzado se ha clasificado en 4 grupos: el que únicamente ha realizado estudios básicos, el que ha concluido estudios equiparables a la ESO, el que ha terminado Bachillerato o ciclos de Formación Profesional de grado medio y el de quienes han concluido estudios universitarios.

La tabla siguiente muestra el porcentaje de padres y madres que alcanza el nivel de estudios en cada categoría:

Porcentaje de alumnado según el nivel máximo de estudios de la madre y del padre.

	Básicos		ESO		Bachillerato, F.P.		Universitarios	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Padre	1.481	9,10%	4.379	26,91%	5.788	35,57%	4.622	28,41%
Madre	1.156	6,95%	4.351	26,15%	5.646	33,94%	5.483	32,96%

El 64% de los padres y el 67% de las madres del alumnado de 2º de ESO dicen haber terminado los estudios de Bachillerato, un ciclo formativo de Formación Profesional o una carrera universitaria. Alrededor del 27% de los padres y poco más del 26% de las madres han finalizado estudios obligatorios equiparables a la ESO. Un poco más del 9% de los padres y alrededor del 7% de las madres únicamente han realizado estudios básicos.

a) Nivel de estudios del padre y puntuación en las competencias evaluadas.

La tabla y gráfico que siguen a continuación muestran la relación existente entre el nivel de estudios máximo de los padres del alumnado de 2º de ESO y las puntuaciones obtenidas en cada una de las competencias evaluadas en la Evaluación de diagnóstico de 2011:

¹³ Segundo informe de la Evaluación PISA 2003. Resultados en Euskadi. www.isei-ivei.net

Evaluación de la Educación Primaria 2004. Resumen ejecutivo. Conclusiones y propuestas de mejora. Abril 2006. www.isei-ivei.net



Nivel máximo de estudios del padre y resultados del alumnado de 2º de ESO

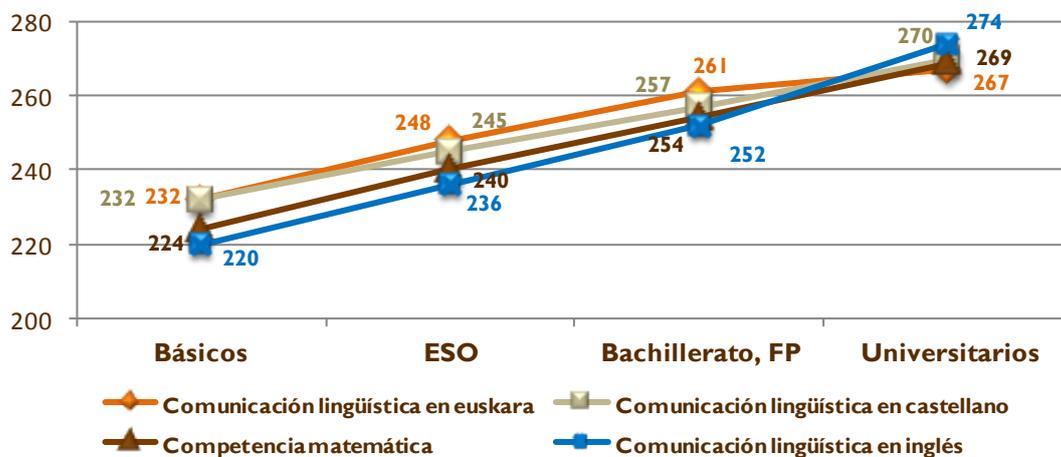
	Básicos	ESO	Bachillerato, F.P.	Universitarios
<i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	232	248	261	267
<i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	232	245	257	270
<i>Competencia matemática</i>	224	240	254	269
<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	220	236	252	274

Se confirma que, a medida que aumenta el nivel de estudios de los padres, aumentan de forma significativa las puntuaciones que obtiene el alumnado de 2º de ESO en todas las competencias evaluadas.

Las diferencias más altas en las puntuaciones del alumnado se dan entre los grupos cuyos padres únicamente han realizado estudios básicos y los que han realizado estudios universitarios. Entre estos dos grupos llega a haber hasta 54 puntos de diferencia en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, 45 puntos en *Competencia matemática*, 38 puntos en *Competencia en comunicación lingüística en castellano* y 35 puntos en *Competencia en comunicación lingüística en euskara*. Las diferencias de las puntuaciones en cada competencia según el nivel de estudios de los padres son estadísticamente significativas.

Los alumnos y alumnas cuyos padres tienen estudios básicos y de ESO no llegan a la puntuación media de la CAPV en ninguna de las competencias evaluadas. Sin embargo, el alumnado cuyos padres tienen estudios de Bachillerato, F.P. o universitarios supera la media de la CAPV en las cuatro competencias.

Gráfico 132 : EDI I-2º ESO. Nivel de estudios del padre y resultados del alumnado por competencias.



* La escala del gráfico comienza en 200, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.



b) Nivel de estudios de la madre y puntuación en las competencias evaluadas

El mismo análisis anterior se realiza con el nivel de estudios alcanzado por las madres del alumnado de 2º de ESO. Tal y como se observa en la tabla siguiente y su gráfico correspondiente, el nivel de estudios de las madres se relaciona con los resultados que obtienen sus hijos e hijas. En todas las competencias aumentan los resultados obtenidos por el alumnado a medida que aumenta el nivel máximo de estudios alcanzado por las madres de los mismos.

Nivel máximo de estudios de la madre y resultados del alumnado de 2º de ESO

	Básicos	ESO	Bachillerato, F.P.	Universitarios
<i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	222	246	258	269
<i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	225	243	256	269
<i>Competencia matemática</i>	217	237	253	269
<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	216	233	251	272

Como puede observarse, el alumnado cuyas madres sólo tienen estudios básicos es el que obtiene en todas las competencias las puntuaciones más bajas.

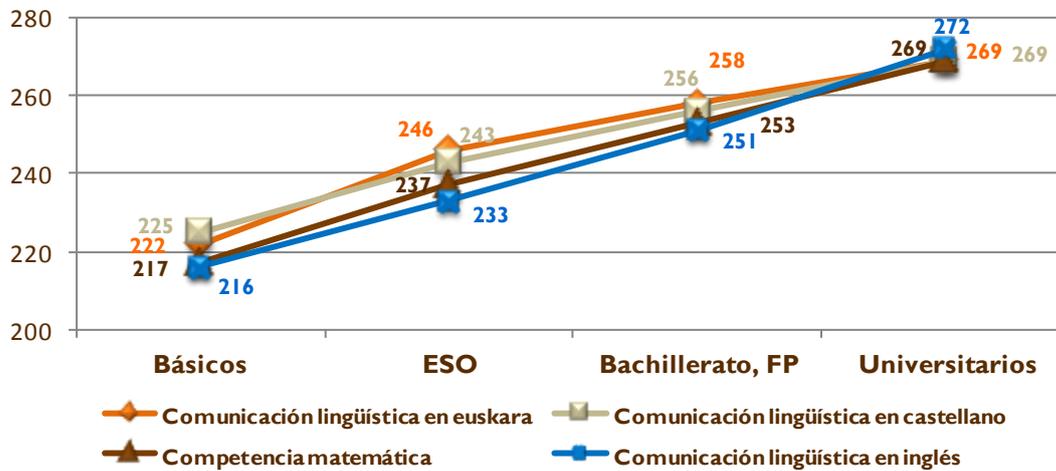
Como ocurre en el caso de los padres, las diferencias más altas en las puntuaciones del alumnado se dan entre los grupos cuyas madres únicamente han realizado estudios básicos y los que han realizado estudios universitarios. Entre estos dos grupos llega a haber hasta 56 puntos de diferencia en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, 52 puntos en *Competencia matemática*, 44 puntos en *Competencia en comunicación lingüística en castellano* y 47 puntos en *Competencia en comunicación lingüística en euskara*. Las diferencias de las puntuaciones en cada competencia según el nivel de estudios de las madres son estadísticamente significativas.

Al igual que sucede con los padres, los alumnos y alumnas cuyas madres tienen estudios básicos y de ESO no llegan a la puntuación media de la CAPV en ninguna de las competencias evaluadas. Sin embargo, el alumnado cuyas madres tienen estudios de Bachillerato, F.P. o universitarios supera la media de la CAPV en las cuatro competencias.

En el gráfico siguiente se pueden observar los resultados del alumnado en las cuatro competencias según el nivel de estudios de las madres:



Gráfico 133: ED11-2º ESO. Nivel de estudios de la madre y resultados del alumnado por competencias.



* La escala del gráfico comienza en 200 para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones

Al observar las puntuaciones del alumnado, teniendo en cuenta el nivel de estudios alcanzado por los dos progenitores, se constata que:

- El alumnado cuyas madres sólo tienen estudios básicos es el que obtiene las puntuaciones más bajas de la evaluación en todas las competencias, siendo significativamente más bajos en relación a los obtenidos por el alumnado cuyos padres tienen el mismo nivel de estudios.
- Cuando las madres han realizado estudios de ESO los resultados de sus hijos e hijas son significativamente más bajos en relación a los padres con el mismo nivel de estudios. Esto no ocurre en el caso de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* ya que las diferencias entre las puntuaciones medias del alumnado no son significativas según sea el padre o la madre quien tenga este nivel de estudios.
- Cuando ambos, padre y madre, han realizado estudios de Bachillerato, F.P. o universitarios las diferencias entre las puntuaciones de sus hijos e hijas en *Competencia en comunicación lingüística en euskara* son estadísticamente significativas. El alumnado obtiene mejores resultados en la citada competencia cuando la madre tiene un nivel de estudios universitario que cuando lo tiene el padre. En las otras tres competencias evaluadas las diferencias entre las puntuaciones medias, en este nivel de estudios del padre y la madre, no son estadísticamente significativas.



5. Correlaciones entre las calificaciones de aula en el área de Matemáticas y los resultados en la Evaluación de diagnóstico

Se da una relación positiva entre las calificaciones de aula y el rendimiento en la evaluación de la Competencia matemática. A calificación de aula más alta corresponde una mayor puntuación en la evaluación.

En este apartado se trata de relacionar los resultados que ha obtenido el alumnado de 2º de ESO en la Evaluación de diagnóstico de 2011 con las calificaciones finales de aula que este mismo alumnado dice haber obtenido en el curso anterior.

El objetivo es conocer si el rendimiento del alumnado en las evaluaciones habituales que realizan en los centros escolares guarda relación con el que obtienen en una evaluación externa. En esta edición ED11 se ha elegido de nuevo el área de Matemáticas por ser la menos influenciada por elementos lingüísticos y porque permite establecer comparaciones con la evaluación anterior.

Para este análisis se han tenido en cuenta las calificaciones del alumnado en el área de Matemáticas y los resultados que éste ha obtenido en dicha competencia. En el caso del alumnado de 2º de ESO, las materias se califican mediante una nota de 0 al 10. Con objeto de facilitar el análisis y, a la vez, poder establecer una comparación con los resultados de Educación Primaria, estas calificaciones se han distribuido en los siguientes grupos:

Calificación numérica	Calificación global
Puntuación del 0 al 4	Insuficiente
Puntuación 5	Suficiente
Puntuación 6	Bien
Puntuación 7 y 8	Notable
Puntuación 9 y 10	Sobresaliente

En la siguiente tabla se muestra, en porcentajes de alumnado, las calificaciones finales de aula que obtuvieron el curso anterior en el área de Matemáticas.

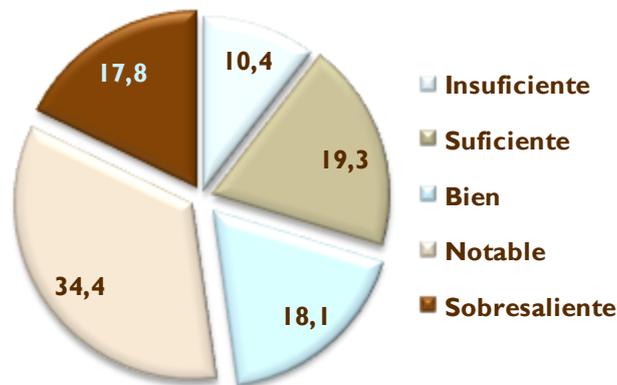
Porcentaje de alumnado y calificaciones de aula en Matemáticas

Calificación	%
Insuficiente	10,4%
Suficiente	19,3%
Bien	18,1%
Notable	34,4%
Sobresaliente	17,8%

Prácticamente la mitad del alumnado de este nivel educativo (el 52,2%) dice haber obtenido calificaciones de notable y sobresaliente en esta materia. El 10,4% afirma haber obtenido la calificación de insuficiente y alrededor del 18% y del 19% la de bien o suficiente, respectivamente.



Gráfico 134: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado según la calificación de aula obtenida en matemáticas.



a) Calificaciones de aula en Matemáticas por estratos (titularidad del centro y modelo lingüístico)

La siguiente tabla muestra un análisis detallado de la calificación final que obtuvo el alumnado de cada estrato en el área de Matemáticas.

Calificaciones en el área de Matemáticas del alumnado de 2º de ESO. Porcentajes por estratos

	A público	B público	D público	A concertado	B concertado	D concertado
Insuficiente	28,8%	17,8%	11,1%	13,5%	9,8%	5,9%
Suficiente	20,8%	21,7%	18,7%	20,1%	21,5%	17,5%
Bien	13,7%	15,4%	17,8%	18,1%	18,6%	18,9%
Notable	20,5%	27,7%	33,3%	31,3%	33,7%	39,5%
Sobresaliente	16,2%	17,5%	19,2%	17,1%	16,4%	18,2%

*No se incluye un porcentaje de alumnado que responde Ns/Nc.

Si se comparan los porcentajes de alumnado de los estratos con los porcentajes medios de cada una de las calificaciones, se constata lo siguiente:

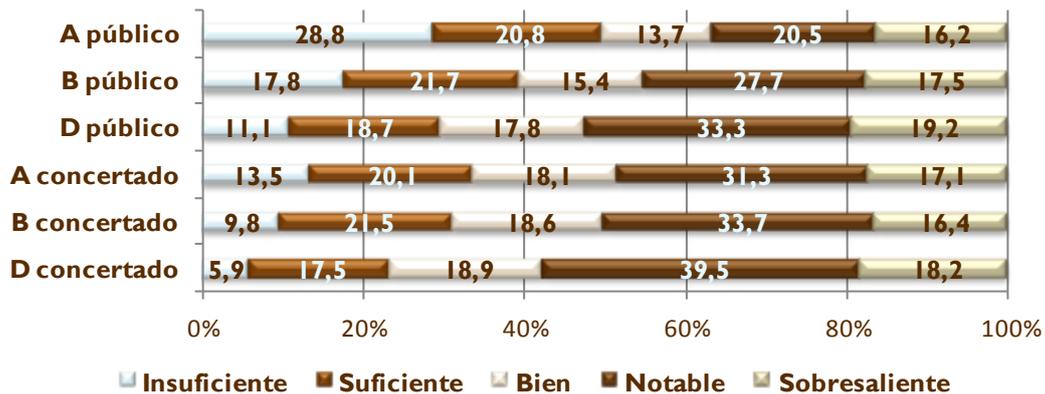
- Todos los estratos públicos y el A concertado tienen un porcentaje de alumnado con la calificación de *insuficiente* que supera el porcentaje medio. Concretamente el A público supera el porcentaje medio en 18,4 puntos. Los estratos B y D concertados tienen un porcentaje más bajo de alumnado que no ha superado esta materia.
- Todos los estratos, a excepción del modelo D público y concertado, superan ligeramente el porcentaje de alumnado que obtiene la calificación de *suficiente*.
- El porcentaje de alumnado de los estratos públicos que obtiene la calificación de *bien* está por debajo del porcentaje medio de alumnado que tiene dicha calificación.
- El alumnado del estrato D concertado que obtiene una calificación de *notable* en Matemáticas supera el porcentaje medio en 5,4 puntos. El porcentaje de alumnado del resto de los estratos que obtiene esta calificación se sitúa por debajo de la puntuación



porcentual media, siendo los estratos A y B públicos los que más se alejan del porcentaje medio (13,9 y 6,7 puntos respectivamente).

- Los estratos D público y D concertado superan en 1,4 y 0,4 puntos, respectivamente, el porcentaje medio de alumnado que logra una calificación de *sobresaliente* en Matemáticas.

Gráfico 135: ED11-2º ESO. Porcentaje de alumnado por calificación de aula en matemáticas por estratos.



b) Relación entre las calificaciones de aula y los resultados de la Evaluación de diagnóstico.

Sólo los alumnos y alumnas que obtuvieron calificaciones de notable y sobresaliente en el área de Matemáticas (el 52,2% del alumnado) han llegado a superar la puntuación media de esta competencia (250,7 puntos).

A partir de información dada por el alumnado, se analiza si existe una relación entre la calificación en el área de Matemáticas obtenida el curso anterior a la evaluación 2011 y las puntuaciones obtenidas en la misma.

La tabla siguiente muestra la puntuación media que obtienen los alumnos y alumnas en esta competencia en función de la calificación de aula que obtuvieron en el área de Matemáticas:

Calificación de aula	Puntuación en Competencia matemática
Insuficiente	209
Suficiente	225
Bien	240
Notable	264
Sobresaliente	290

Sólo el alumnado que tuvo el curso anterior las calificaciones de *notable* y *sobresaliente* (el 52,2%) supera la puntuación media de esta competencia (250,7 puntos). Los alumnos y alumnas que obtuvieron en el curso anterior una calificación de *bien* en el área de Matemáticas alcanzan



una puntuación media en la Evaluación de diagnóstico de 240 puntos, más alta que los 225 puntos conseguidos por el alumnado que dice haber tenido una calificación de *suficiente* y los 209 puntos que logran quienes han tenido un *insuficiente*.

La tabla siguiente muestra la puntuación media que consigue el alumnado de cada estrato en la *Competencia matemática* en función de la calificación de aula que obtuvo en el área de Matemáticas:

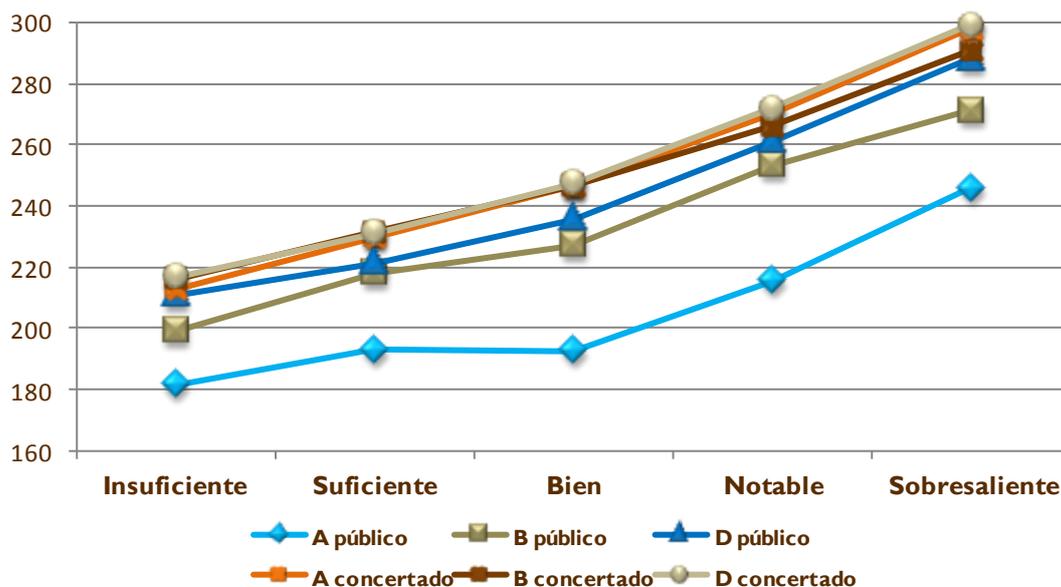
Calificaciones en el área de Matemáticas y resultados por estratos en *Competencia matemática*.

	A público	B público	D público	A concertado	B concertado	D concertado
Insuficiente	182	199	211	213	216	217
Suficiente	193	218	221	230	231	231
Bien	192	227	236	247	247	248
Notable	216	253	261	270	266	272
Sobresaliente	246	271	288	298	291	299

Analizando cada uno de los estratos se constata, también, esta relación positiva entre las calificaciones obtenidas en el aula y las puntuaciones logradas en la evaluación de la *Competencia matemática*. En todos ellos, se aprecia que a mayor calificación de aula le corresponde una mayor puntuación en la Evaluación de diagnóstico.

En todos los estratos, quienes obtienen una calificación de *notable* y *sobresaliente* se sitúan por encima de la media de 250,7 puntos, excepto en el estrato A público, en el que tampoco aquellos alumnos y alumnas que tienen nota de sobresaliente alcanzan la media.

Gráfico 136: EDII-2º ESO. Relación entre las calificación de aula en matemáticas y la puntuación en la EDII por estratos.



* La escala del gráfico comienza en 160, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.



c) Distribución del alumnado según las calificaciones de aula y la puntuación obtenida en *Competencia matemática*

La correlación entre las calificaciones de aula y las medias obtenidas en la Evaluación de diagnóstico es positiva. No obstante, interesa también conocer la dispersión del alumnado teniendo en cuenta las dos variables: su calificación de aula en el área de Matemáticas y la puntuación lograda en la evaluación.

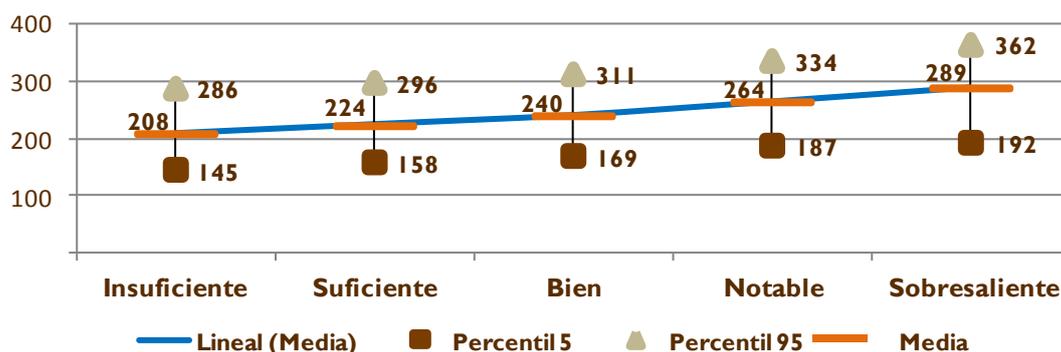
La tabla siguiente muestra las puntuaciones correspondientes al percentil 5 y percentil 95 en cada una de las calificaciones de aula así como la puntuación media según la calificación de aula:

	Media	Percentil 5	Percentil 95	Rango p95-p5
Insuficiente	208	145	286	141
Suficiente	224	158	296	138
Bien	240	169	311	142
Notable	264	187	334	147
Sobresaliente	289	192	362	170

Puede comprobarse que entre el alumnado con una misma calificación de aula existen grandes diferencias en las puntuaciones que consiguen en la evaluación, las cuales llegan a superar los 170 puntos. Por ejemplo, entre el alumnado que tuvo *insuficiente* en Matemáticas, el grupo que se sitúa en el percentil 5 obtiene una puntuación media de 145 puntos en la evaluación y el grupo del percentil 95 supera ampliamente la media, llegando a los 286 puntos.

El rango de puntuaciones entre el percentil 95 y el percentil 5 supera en todos los casos los 137 puntos, llegando a los 170 puntos en la calificación de *sobresaliente*. Estas diferencias son indicativas de una gran dispersión en los resultados, tal como se expresa en el gráfico que sigue a continuación:

Gráfico 137 : ED11-2º ESO. Dispersión de las puntuaciones del alumnado en *Competencia matemática* según las calificaciones de aula.



*La escala del gráfico comienza en 100, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.

El gráfico muestra como dentro de una misma calificación de aula se da una dispersión muy amplia entre el alumnado en los resultados en la Evaluación de diagnóstico. Por ejemplo, entre el grupo que ha tenido una calificación de aula de *suficiente* existe una diferencia de 138 puntos en la evaluación; es decir, un alumno o alumna con esa calificación de aula ha alcanzado en la



evaluación una puntuación media de 224 puntos, algún otro u otra llega a alcanzar 296 puntos superando claramente la media global de 250,7 puntos, mientras que otros sólo logran 158, puntuación claramente inferior a la media.

Este hecho indica que, aunque se da una relación positiva entre las calificaciones de aula y el rendimiento en la evaluación de la *Competencia matemática*, la calificación de aula no siempre discrimina bien, ya que existe también alumnado cuyas puntuaciones no son coincidentes. Las hipótesis que podrían explicar esta dispersión son varias; podría deberse a que la exigencia de los centros fuera diferente para conseguir una misma calificación, o bien a que las características del grupo aula al que pertenece cada alumno o alumna pudieran influir a la hora de conseguir determinada calificación.

d) Relación entre la calificación de aula y el grupo en el que está escolarizado el alumnado

El nivel académico del grupo en que está escolarizado el alumnado condiciona las calificaciones que éste obtiene en el aula, ya que el profesorado tiende a ajustar la dispersión que se da entre el alumnado dentro del aula y adapta sus criterios de evaluación a un nivel medio que atribuye al grupo.

El estudio realizado sobre las repeticiones de curso¹⁴ puso de manifiesto el efecto que tiene en los resultados el estar formando parte de un grupo de aula u otro. Este estudio relacionaba las calificaciones de aula en Matemáticas con las obtenidas en la evaluación TIMSS 2007 por el alumnado de 2º de ESO. Esta misma situación se constató en el análisis realizado en las anteriores Evaluaciones de diagnóstico (ED09 y ED10).

Para realizar este análisis y conocer qué influencia tiene en las calificaciones de aula el grupo en que se encuentra cada alumno y alumna, se han dividido a todos los grupos o aulas de 2º de ESO en cuartiles según las puntuaciones obtenidas en la evaluación diagnóstica 2011. Así, en el cuartil 1 se sitúa el 25% de los grupos cuyo alumnado ha obtenido los resultados más bajos, en los cuartiles 2 y 3 el 50% (25% en cada uno) de los grupos con resultados progresivamente más altos en la evaluación, y, por fin, en el cuartil 4 está el 25% de los grupos cuyos resultados en la evaluación de la *Competencia matemática* son los más altos.

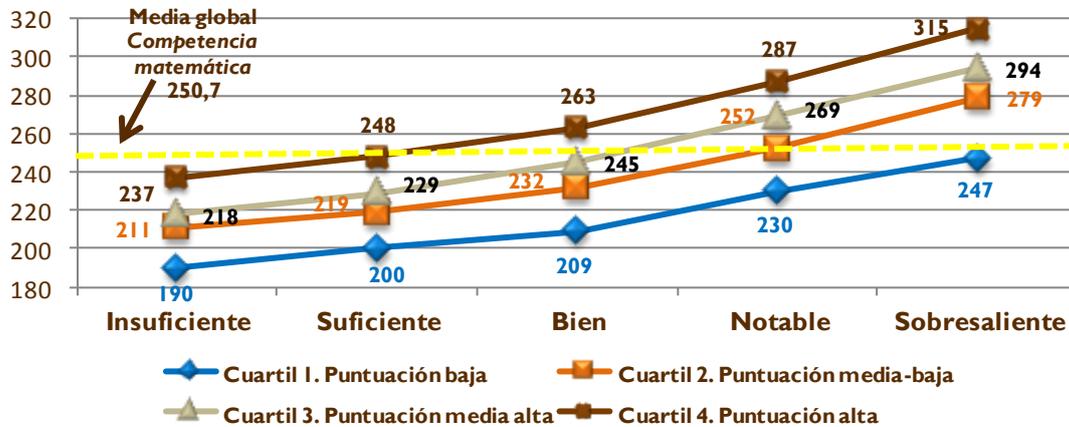
Estas puntuaciones recogidas en cuartiles se comparan con las calificaciones de aula que el alumnado obtuvo en Matemáticas el curso anterior, tal como se muestra de forma gráfica a continuación.

Si se observa detenidamente la línea azul (línea inferior) correspondiente al alumnado perteneciente al cuartil 1 (el 25% que obtiene rendimiento más bajo en la evaluación), se constata que ni quienes obtienen una calificación de *sobresaliente* logran alcanzar la puntuación media de 250,7 puntos. El alumnado situado en todos los cuartiles y que ha obtenido calificación de insuficiente o suficiente no llega a alcanzar en ningún caso la puntuación media global. Los únicos alumnos y alumnas que con una media de bien superan la media global son los de los grupos pertenecientes al cuartil 4. Los grupos del cuartil 2, 3 y 4 que han obtenido medias de notable o sobresaliente superan, en algunos casos ampliamente, la media global de la *Competencia matemática*.

¹⁴ Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. 2009. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net



Gráfico 138: ED11-2° ESO. Resultados en Competencia matemática según las calificaciones de aula.



*La escala del gráfico comienza en 180, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.

Estos datos parecen confirmar de nuevo una de las conclusiones del estudio sobre la repetición de curso realizado con la población que participó en TIMMS¹⁵. Corroboran también la tesis de las investigaciones de Grisay¹⁶, respecto a que el nivel del grupo en que está escolarizado el alumno condiciona las calificaciones que éste obtiene en el aula, ya que el profesorado tiende a ajustar la dispersión que se da entre el alumnado dentro del aula y adapta sus criterios de evaluación a un nivel medio que atribuye al grupo aula. Así, un mismo resultado en la Evaluación de diagnóstico puede corresponderse con calificaciones de aula diferentes, según la atribución que se dé al grupo del que el alumno o alumna forma parte, si es considerado de nivel alto o si se valora como de nivel más bajo.

¹⁵ Op. Cit.

¹⁶ Grisay Aletta. 1984. "Les mirages de l'évaluation scolaire (I) - Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire". Revue de la Direction de l'Organisation des Études, XIX





6. Origen familiar: alumnado de origen extranjero

El alumnado de origen extranjero –que supone el 8,3% del alumnado evaluado- obtiene en todas las competencias puntuaciones inferiores a la media, especialmente en el caso de la Competencia en comunicación lingüística en euskara.

Cerca del 57% del alumnado de origen extranjero está escolarizado en 50 centros de los 269 centros que tienen algún alumno o alumna inmigrante.

La mayor o menor concentración de alumnado inmigrante no tiene incidencia en los resultados en Competencia matemática ni del alumnado autóctono ni del inmigrante. La variable que más incidencia tiene en las puntuaciones de ambas poblaciones es el ISEC, afectando más a la población autóctona que a la inmigrante.

El mayor porcentaje de población inmigrante se concentra en los niveles bajos de ISEC.

Como se ha señalado, en la Evaluación de diagnóstico de 2011 ha participado todo el alumnado de 2º de ESO de todos los centros escolares del País Vasco. Sin embargo, en algunas situaciones muy particulares, entre ellas las referidas al alumnado inmigrante o de reciente incorporación al sistema educativo que no cumplía ciertos requisitos, se ha hecho una excepción en las condiciones para su participación.

La categorización del alumnado inmigrante se ha realizado a partir de la información que el alumnado daba al cumplimentar el cuestionario. No obstante, el centro educativo aportó datos con anterioridad referidos al alumnado inmigrante escolarizado un periodo inferior a 1 año en este sistema educativo y que desconocía una de las dos lenguas oficiales. Esta información no siempre ha coincidido con la recogida en el cuestionario del alumnado. En los casos de discrepancia, se ha tomado como referencia la información aportada por el centro.

Para el análisis de los datos referidos al alumnado inmigrante, en esta evaluación, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Alumnado de origen extranjero y de reciente incorporación al sistema educativo (menos de un año) y que, a su vez, desconoce la lengua de aplicación de la prueba, euskara o castellano. En estos casos, ha podido realizar las pruebas según el criterio de cada centro, pero sus resultados no han sido incluidos en la media del grupo y del centro.
- Alumnado de origen extranjero y de reciente incorporación al sistema educativo (menos de un año) cuya lengua familiar es el castellano. En estos casos, sus resultados han sido incluidos en la media del grupo y del centro siempre y cuando la lengua de las pruebas fuera el castellano.
- Alumnado de origen extranjero con uno o los dos progenitores con el mismo origen. Si este alumnado lleva más de un año escolarizado sus puntuaciones se han incluido en la media del grupo y del centro.

Por tanto, los datos que se describen en este apartado se refieren a toda la población inmigrante que cursaba 2º de ESO en el momento de realizarse la evaluación y que ha participado, al menos, en alguna prueba, aunque sus resultados, en algunos casos, no se hayan incluido en la puntuación global.



a) Resultados generales en función de algunas variables

El total de alumnado inmigrante en este nivel educativo -2º de ESO- es de 1.515 alumnos y alumnas, que suponen el 8,3% de la población total. De ellos, 882, el 58,2%, están escolarizados en centros de titularidad pública y 633, el 41,8%, en centros concertados.

Por estratos, el alumnado inmigrante de 2º de ESO se distribuye de la forma siguiente:

Alumnado inmigrante por estratos. 2º ESO											
A público		B público		D público		A concertado		B concertado		D concertado	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
467	47,7%	142	15,4%	273	4,1%	229	13,9%	288	6,8%	116	2,9%
Total alumnado inmigrante red pública:						Total alumnado inmigrante red concertada:					
882						633					
Total alumnado inmigrante: 1.515											

Al analizar los modelos lingüísticos, se constata que más de la mitad del alumnado inmigrante (el 45,9%) está escolarizado en el modelo A; el 28,4%, en el modelo B, y el 25,7% está en el modelo D:

Alumnado inmigrante y modelos de escolarización					
Modelo A		Modelo B		Modelo D	
N	%	N	%	N	%
696	45,9%	430	28,4%	389	25,7%
Total alumnado inmigrante: 1.515					

Entre el alumnado inmigrante, el porcentaje de chicos y chicas es muy similar, se reparten prácticamente al 50%:

Chicas		Chicos	
N	%	N	%
752	49,6%	763	50,4%

El año de nacimiento del alumnado permite deducir si éste se encuentra en situación de idoneidad; es decir, si está en el curso que le corresponde por edad o si ha repetido algún curso académico. En el caso del alumnado inmigrante, el retraso respecto a la edad ha podido producirse por una escolarización tardía, por dificultades en la adecuación entre distintos sistemas educativos o por repetición de algún curso escolar:

Año de nacimiento del alumnado inmigrante		
Año de nacimiento	N	%
1997 (idoneidad)	673	44,4%
1996	570	37,6%
1995	265	17,5%

No llega a la mitad (el 44,4%) el alumnado inmigrante que se encuentra en situación de idoneidad, es decir, en el curso correspondiente a su edad. El 37,6% del mismo ha repetido un curso académico o bien se incorporó un curso más tarde. Aproximadamente el 17,5% lleva dos cursos académicos de retraso respecto de su edad.



Este análisis centrado estrictamente en la población inmigrante, se complementa con otro que trata de comparar los resultados y características de este grupo con los de toda la población escolar de 2º de ESO que ha participado en la Evaluación de diagnóstico de 2011.

Como se ha señalado, los 1.515 alumnos y alumnas inmigrantes suponen el 8,3% de toda la población que forma este nivel educativo. La población inmigrante y la autóctona se reparten en los diferentes estratos de la forma siguiente:

Porcentaje de población autóctona e inmigrante por estratos

	Población autóctona		Población inmigrante	
	N	%	N	%
A público	512	52,3%	467	47,7%
B público	781	84,6%	142	15,4%
D público	6.313	95,9%	273	4,1%
A concertado	1.414	86,1%	229	13,9%
B concertado	3.923	93,2%	288	6,8%
D concertado	3.821	97,1%	116	2,9%
Total:	16.764	91,7%	1.515	8,3%

Al analizar los estratos, destaca que los centros que tienen mayor población de origen inmigrante son los de los estratos A y B públicos (47,7% y 15,4% respectivamente) y el estrato A concertado (13,9%). Los estratos D público y concertado son los que menor población inmigrante escolarizan en este nivel (4,1% y 2,9% respectivamente).

Por lo que se refiere a la distribución del alumnado inmigrante de este nivel educativo, en los distintos centros del sistema educativo, se ha de señalar que de los 330 centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria en los tres territorios, el alumnado inmigrante está escolarizado en 269 centros. Hay 61 centros que no tienen alumnado inmigrante. El porcentaje de dicho alumnado en los centros podría deberse, en muchas ocasiones, a la mayor o menor proximidad del domicilio de las familias inmigrantes a los centros.

Sin embargo, estos datos globales no dan una imagen completa de la realidad de la escolarización del alumnado inmigrante. Para entender mejor esta realidad es necesario analizarla teniendo en cuenta la distribución del alumnado en los centros: si se distribuyen de manera equilibrada o si, por el contrario, existe una gran concentración en determinado número de centros.

Distribución del total de la población inmigrante en los centros.

Nº de centros que escolarizan alumnado inmigrante	Porcentaje del total del alumnado inmigrante
10	23,10%
23	37,95%
50	56,83%
95	74,59%

Los datos de la tabla anterior son acumulables; es decir, tomando como referencia los dos extremos de la misma, puede observarse que de los 269 centros con alumnado inmigrante en 23 centros se escolariza alrededor del 38% de dicho alumnado; casi un 57% del mismo se concentra en 50 centros y en 95 centros (en los que están incluidos los anteriores) se reparte el 74,6% del alumnado inmigrante de 2º de ESO.



Así mismo, examinando la proporción de alumnado inmigrante en los centros donde se escolariza, se constata que el porcentaje en cada uno de ellos no es homogéneo, varía ostensiblemente, tal como muestran los datos de la siguiente tabla:

Número de centros según el porcentaje de alumnado inmigrante que escolariza.

Nº de centros según el porcentaje de escolarización de alumnado inmigrante	Porcentaje de alumnado inmigrante en los centros
239	Menos del 10%
49	Entre el 10% y el 20%
16	Entre el 20% y el 30%
11	Entre el 30% y el 40%
4	Entre el 40% y el 50%
8	Entre el 50% y el 60%
3	Más del 60%

Entre los centros de ESO con mayor porcentaje de alumnado inmigrante, se observa que en tres de ellos más del 60% de su alumnado es inmigrante y en 8 entre el 50% y el 60% de su alumnado tiene ese origen.

- **Comparación de los resultados del alumnado inmigrante y autóctono.**

Las puntuaciones del alumnado inmigrante que participó en las pruebas de cada una de las competencias evaluadas no se incluyeron en todos los casos en la media global del alumnado. Del total de 1.515 alumnos y alumnas inmigrantes, 788 realizaron la evaluación de las 4 competencias.

La tabla siguiente muestra el alumnado inmigrante y autóctono que participó en cada prueba y que fue incluido en la media global de cada una de las competencias. Se muestra también la puntuación media obtenida tanto por el alumnado inmigrante como del autóctono en cada una de ellas:

Resultados por Competencias del alumnado inmigrante y autóctono.

	Población inmigrante		Población autóctona	
	N	Media	Media	N
<i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	839	207	258	15.160
<i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	1.283	229	257	15.357
<i>Competencia matemática</i>	1.289	212	254	15.401
<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	1.287	214	253	15.372

Se puede observar que el alumnado inmigrante obtiene resultados inferiores que el alumnado autóctono en todas las competencias evaluadas, siendo las diferencias significativas.

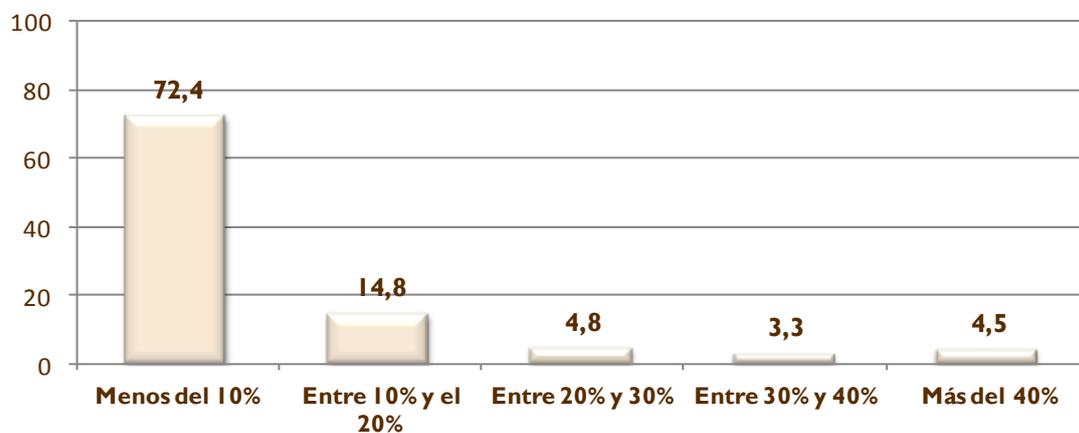


- **Rendimiento según el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro.**

Una cuestión que suele plantearse en algunas investigaciones e informes de evaluación es si la concentración o densidades elevadas de inmigrantes en un centro influyen en los resultados y si hay algún umbral a partir del cual se pueda afirmar que los resultados del centro empeoran. Por lo tanto, con el siguiente análisis se pretende conocer la repercusión que tiene la concentración de alumnado inmigrante no sólo a nivel individual sino también de centro.

En el gráfico siguiente se muestra el porcentaje de centros según el tanto por ciento de alumnado escolarizado en ellos:

Gráfico 139: ED11-2° ESO. Porcentaje de centros según tanto por ciento de alumnado inmigrante escolarizado en ellos.

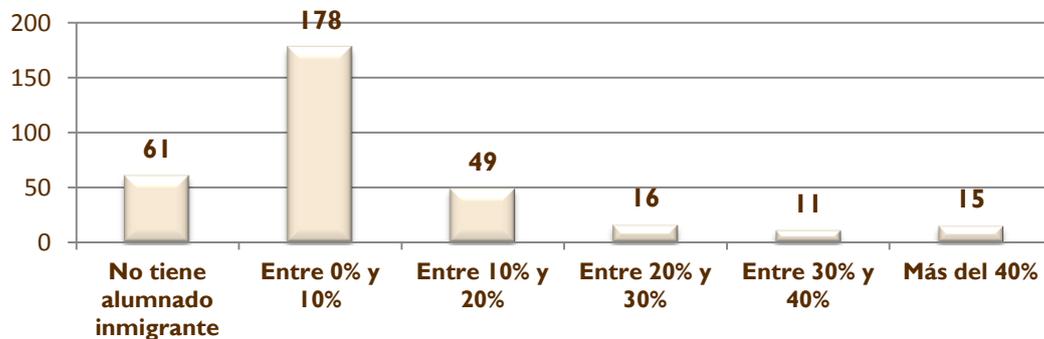


En el gráfico se observa que mientras que un 72,4% de los centros escolariza menos de un 10% del alumnado inmigrante (se incluye en este porcentaje los centros que en los que no hay ningún alumno o alumna inmigrante), el 12,6% de los centros escolariza más de un 20% de alumnado inmigrante.

Como complemento a esta información se muestra el porcentaje de alumnado inmigrante en los 330 centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria y que han participado en la Evaluación de diagnóstico de 2011:



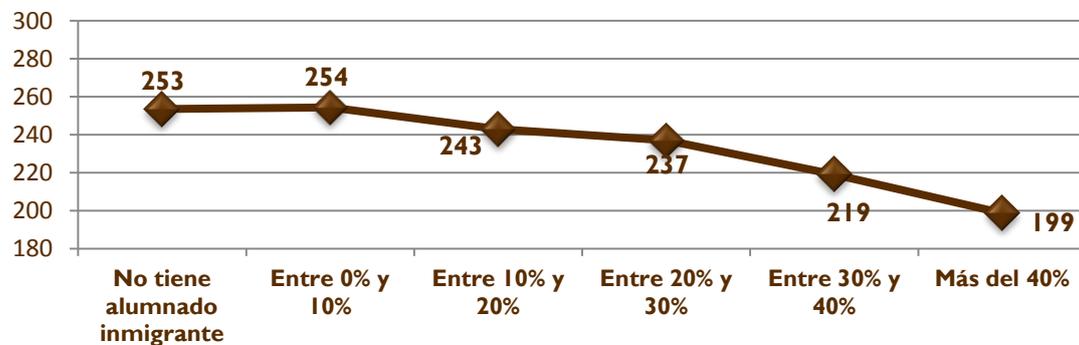
Gráfico 140: ED11-2º ESO. Número de centros y porcentaje de alumnado inmigrante escolarizado en ellos.



Como puede apreciarse, de los 330 centros que han participado en la ED11, 61 no tienen alumnado inmigrante en este nivel, en 227 centros hasta un 20% de su población escolar es inmigrante, en 42 centros más del 20% de su alumnado lo es y, de éstos, en 15 centros más de un 40% de su alumnado es de origen extranjero.

A continuación, se analiza la incidencia que tiene el mayor o menor porcentaje de alumnado de origen inmigrante escolarizado en un centro en el rendimiento medio del mismo en la *Competencia matemática* en la presente edición de la Evaluación de diagnóstico.

Gráfico 141: ED11-2º ESO. Resultados medios de centro en Competencia matemática según porcentaje de población inmigrante.



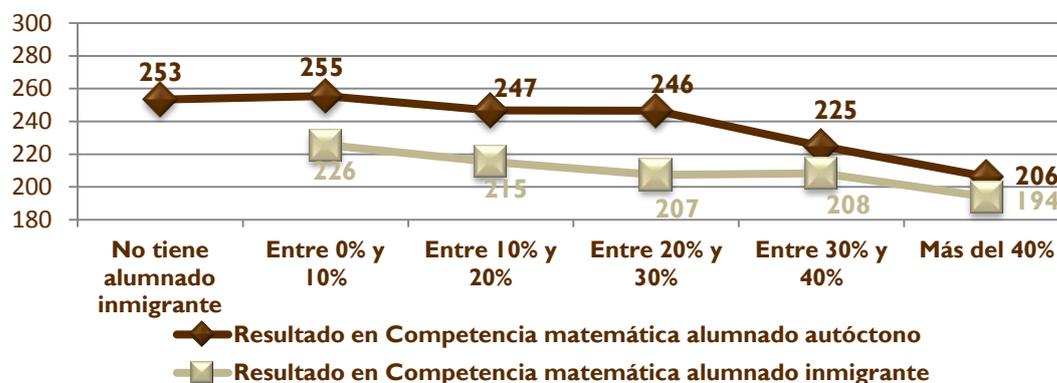
*La escala del gráfico comienza en 180, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.

Como puede observarse en el gráfico, las puntuaciones medias de la *Competencia matemática* disminuyen a medida que el porcentaje del alumnado inmigrante aumenta. Entre la media de centros en los que se escolariza entre el 0% y el 10% del alumnado inmigrante y la de aquellos centros en los que se escolarizan más del 40% de este alumnado hay una diferencia de 55 puntos.

En el gráfico siguiente, se muestran los resultados que obtienen en *Competencia matemática* el alumnado autóctono y el inmigrante según el porcentaje de alumnado de origen inmigrante escolarizado en el centro:



Gráfico 142: ED11-2º ESO. Resultado en Competencia matemática según porcentaje de inmigrantes en el centro.



*La escala del gráfico comienza en 180, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.

Se puede observar que, en general, en la medida que el porcentaje de alumnado inmigrante aumenta, las puntuaciones en *Competencia matemática* tanto del alumnado autóctono como del alumnado inmigrante descienden. A mayor concentración de alumnado inmigrante en los centros, las diferencias entre las puntuaciones del alumnado autóctono y del alumnado inmigrante se reducen.

- **Análisis sobre la influencia del porcentaje de alumnado inmigrante y del ISEC en los resultados en la *Competencia matemática***

Como se ha mencionado anteriormente, unas cuestiones que suelen plantearse en algunas investigaciones (Calero 2010, 28)¹⁷ e informes de evaluación son, si la alta concentración de inmigrantes en un centro influye en los resultados, y si hay un umbral (algunas investigaciones lo marcan en un 20%) a partir del cual se puede afirmar que los resultados de los centros empeoran.

Hemos visto hasta ahora que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones significativamente más bajas que el alumnado autóctono y que, a medida que aumenta el porcentaje de inmigrantes en un centro, los resultados de ambas poblaciones empeoran.

A continuación, se analiza si la alta concentración de alumnado inmigrante tiene influencia en los resultados del alumnado (lo que suele denominarse como “efecto compañero”) o si los bajos resultados en centros con esta circunstancia están ligados a otras variables.

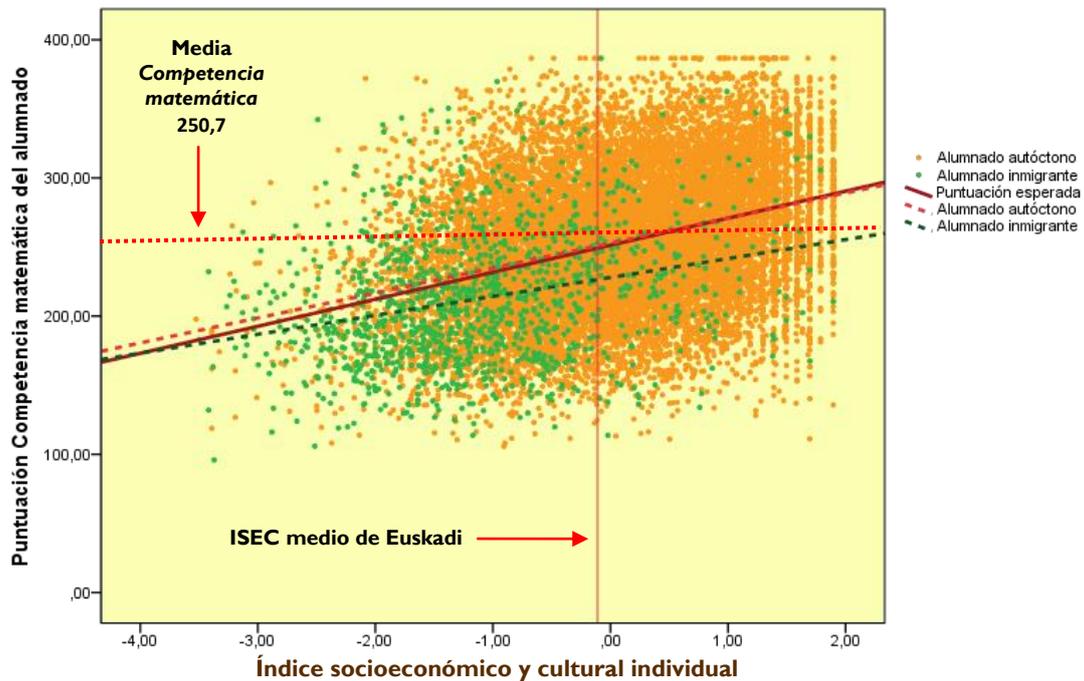
En el siguiente gráfico se muestran los resultados de todo el alumnado diferenciando los obtenidos por el alumnado inmigrante (puntos verdes) y por el alumnado autóctono (puntos naranjas) y su relación con el ISEC individual de cada alumno o alumna.

Las líneas diagonales discontinuas, que indican la recta de regresión, muestran los resultados esperados en la *Competencia matemática* para cada uno de los dos grupos teniendo en cuenta su nivel de ISEC.

¹⁷ Calero, Jorge (2010). El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2010. Colección Creade nº 5. Ministerio de Educación, Madrid.



Gráfico 143: ED 11-2º ESO. Relación entre el ISEC individual y los resultados del alumnado en Competencia matemática.

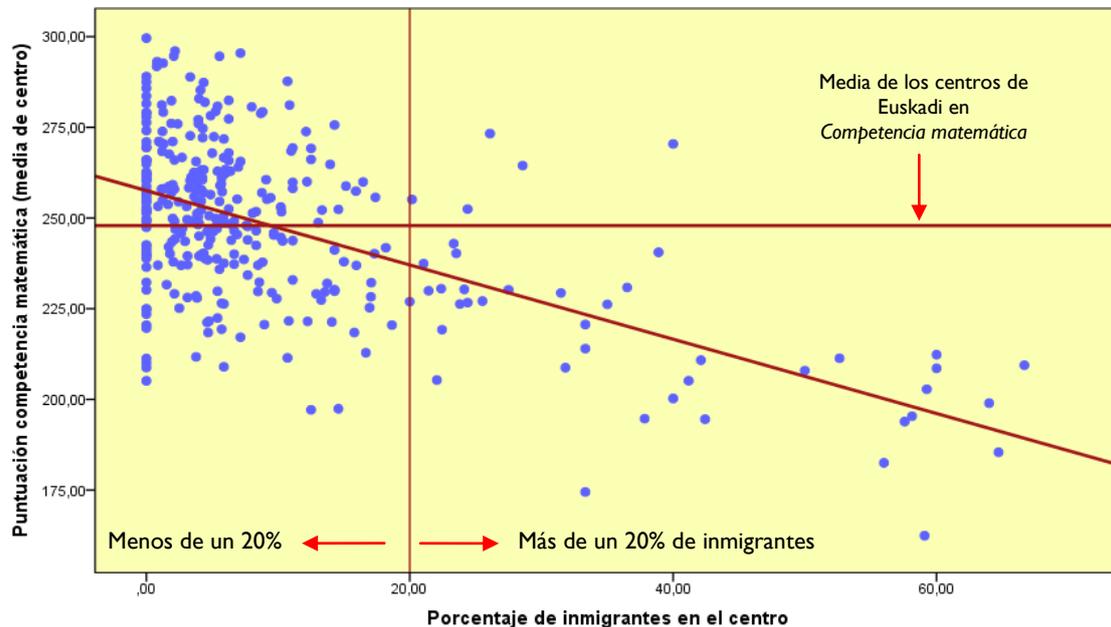


En el gráfico se observa que la mayor concentración de alumnado inmigrante se produce en los niveles de ISEC inferiores a la media (el cuadrante inferior izquierdo). En cuanto a los resultados que obtienen el alumnado autóctono y el inmigrante se puede ver que, cuanto menor es el nivel de ISEC los resultados son más bajos, pero también que hay alumnado con niveles bajos de ISEC y buenos resultados en ambos colectivos. Así mismo, se aprecia que hay alumnado tanto inmigrante como autóctono con niveles de ISEC por encima de la media que obtiene buenos y malos resultados. Por lo tanto, se puede concluir que tanto en el alumnado inmigrante como en el autóctono se da una gran dispersión de puntuaciones dentro de un mismo ISEC.

A continuación, se muestra un gráfico en el que se observa la relación entre los resultados medios del centro y el porcentaje de alumnado inmigrante (menos del 20% y más del 20%). En el eje horizontal aparece el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro. En el eje vertical aparece el porcentaje de alumnado inmigrante en el centro y en el vertical las puntuaciones medias de centro en *Competencia matemática*.



Gráfico 144: EDI I-2º ESO. Relación entre el porcentaje de alumnado inmigrante y la puntuación media de centro en *Competencia matemática*.



Como puede verse, la mayor concentración de centros se produce en la zona del porcentaje de alumnado inmigrante inferior a un 20%. La inclinación de la línea continua roja (recta de regresión) indica que los resultados esperados bajan según aumenta el porcentaje de alumnado inmigrante en los centros. En el caso de los centros con más de un 20% de inmigrantes, aunque algunos se sitúan por encima de los resultados esperados sólo 5 de ellos están por encima de la media de centros de la CAPV.

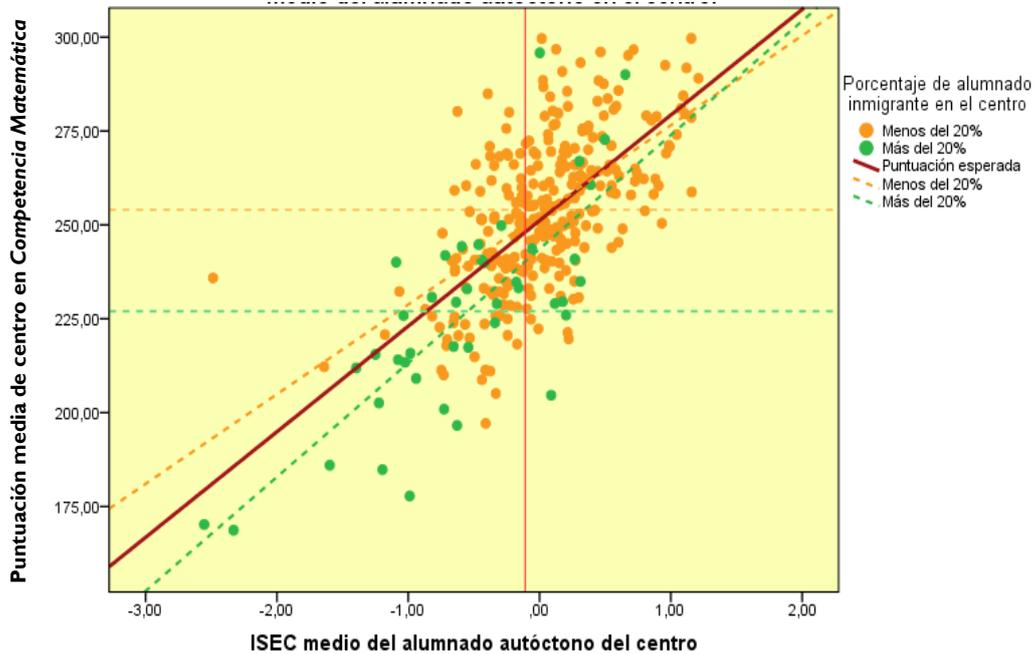
En el gráfico 145 se muestra la relación entre la puntuación en *Competencia matemática* de centro del alumnado autóctono y el ISEC medio de centro de este colectivo. Es decir, se han extraído de estos resultados, los obtenidos por el alumnado inmigrante, así como su ISEC y se han dejado exclusivamente los resultados del alumnado autóctono y su media de ISEC.

Los puntos de color naranja representan a los centros que escolarizan un porcentaje de alumnado inmigrante inferior al 20% de su alumnado total. Los círculos verdes representan a los centros que tienen más de un 20% de alumnado inmigrante. La línea inclinada roja continua representa los resultados esperados para el alumnado autóctono según su nivel medio de ISEC en *Competencia matemática*.

Por la acumulación del alumnado alrededor de la recta de regresión (resultados esperados) se concluye que la concentración en los centros de alumnado de origen inmigrante no parece afectar a los resultados de sus compañeros y compañeras autóctonas, ya que las puntuaciones están ligadas a su nivel socioeconómico y cultural.

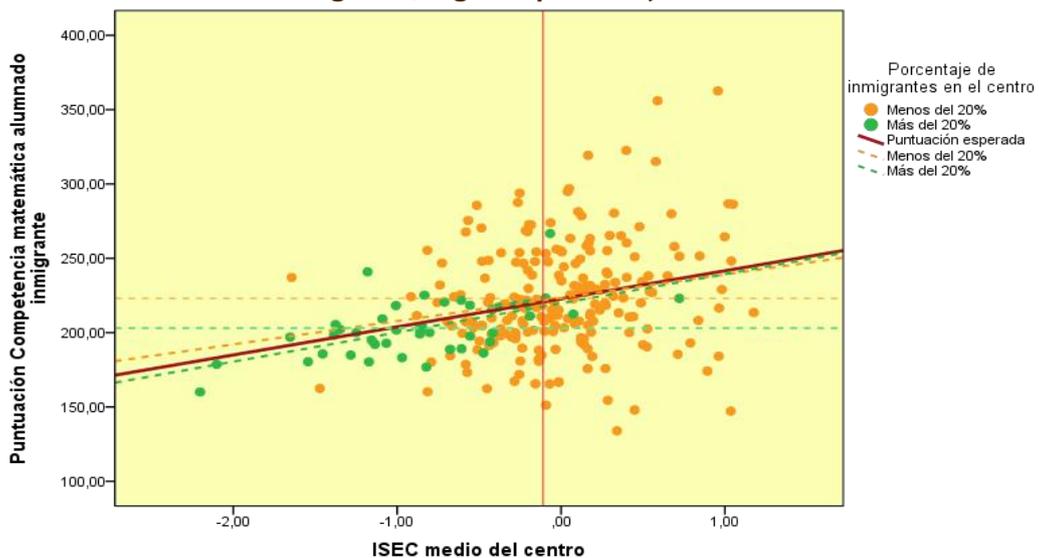


Gráfico 145: EDI I-2º ESO. Relación entre el ISEC y los resultados en *Competencia matemática* del alumnado autóctono, según el porcentaje de inmigrantes en el centro.



A continuación se realiza el mismo análisis para conocer si la concentración de alumnado de origen inmigrante tiene alguna incidencia en sus resultados en *Competencia matemática*. En este caso, al contrario que en el gráfico anterior, se han detraído tanto las puntuaciones como el ISEC del alumnado autóctono para poder analizar de manera exclusiva la situación del alumnado inmigrante.

Gráfico 146: EDI I-2º ESO. Relación entre el ISEC y los resultados en *Competencia matemática* del alumnado inmigrante, según el porcentaje de este alumnado en el centro.





Se puede observar que las puntuaciones esperadas según el ISEC de los centros con mayor concentración de inmigrantes (línea discontinua diagonal de color verde) así como las de los centros con menos concentración de este alumnado (línea discontinua inclinada de color naranja) son similares ya que ambas líneas se aproximan mucho e incluso casi se solapan con la recta de regresión (línea roja que representa las puntuaciones esperadas por todo el alumnado según el ISEC). Esto es indicativo de que no es la concentración de alumnado inmigrante la variable que está afectando a los resultados de esta población sino también, como en el caso del alumnado autóctono analizado anteriormente, el ISEC aunque en este caso la relación entre ambas variables, resultados e ISEC, es más débil.

Por lo tanto, como se puede apreciar en los gráficos 145 y 146, la concentración de alumnado inmigrante en el centro no parece ser la variable que incide en los resultados en *Competencia matemática* del alumnado autóctono ni en los del alumnado inmigrante sino que es el ISEC, aunque esto ocurre con más fuerza en el alumnado autóctono que en el inmigrante ya que en el primer caso las rectas de regresión son mucho más inclinadas que en el segundo.

Este comportamiento no es totalmente coincidente con el que ocurre en Educación Primaria y el expresado en la ponencia de F. Luna¹⁸, ya que en ambos se concluye que la concentración de alumnado inmigrante no parece tener incidencia en los resultados en *Competencia matemática* del alumnado autóctono sino que sus resultados se explican mejor por su nivel de ISEC, mientras que en el caso del alumnado inmigrante se da una situación distinta en la que los resultados del alumnado inmigrante no tienen relación con su ISEC.

b) Evolución de los resultados del alumnado inmigrante

Al tratarse del tercer año en el que se llevan a cabo las Evaluaciones de diagnóstico, al igual que se ha hecho con otros datos, es posible ver cómo evoluciona el rendimiento del alumnado de origen extranjero.

Gráfico 147: ED11-2º ESO. Evolución ED09-ED10-ED11. Resultados del alumnado inmigrante en las competencias.



* La escala del gráfico comienza en 160, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.

¹⁸ Universidad de Deusto (2011). Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del Sistema Educativo Vasco (págs. 87-107). Ponencias presentadas durante las III Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, celebradas en colaboración con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en la Universidad de Deusto.

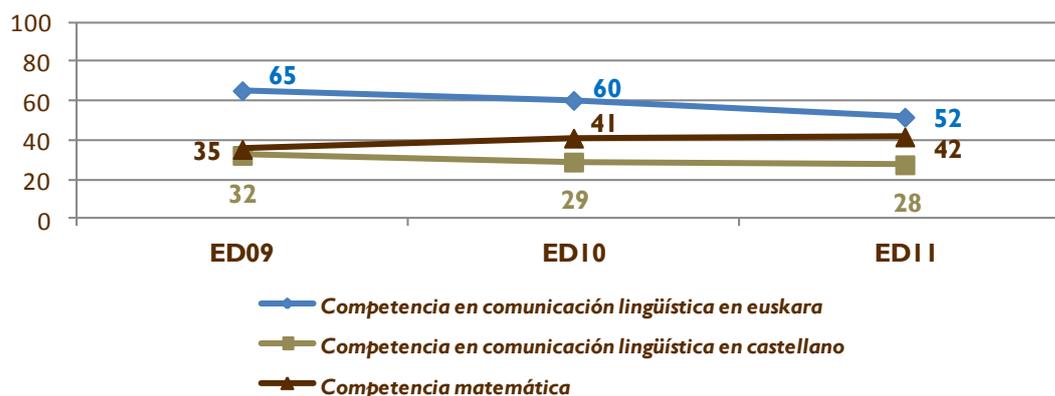


En general, ha habido una mejora significativa en los resultados en las *Competencias en comunicación lingüística*, tanto en euskara como en castellano, sin embargo la puntuación media se mantiene en el caso de la *Competencia matemática* con respecto a la ED10 y desciende 3 puntos con respecto a la ED09 pero, dicho descenso, no es estadísticamente significativo.

En el caso de la *Competencia en comunicación lingüística en castellano*, la evolución de este grupo está en sintonía con la que se ha producido en toda la población: se ha experimentado una mejoría notable. En la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* esta población ha ido subiendo su puntuación en las tres Evaluaciones de diagnóstico, sin embargo, en el resto de la población se produce un descenso significativo de la puntuación media de la ED10 a la ED11. En *Competencia matemática* la media de la población autóctona se ha mantenido a lo largo de las tres Evaluaciones de diagnóstico realizadas y, en el caso de la población inmigrante, las variaciones en la puntuación media de dicha competencia no son estadísticamente significativas.

En el siguiente gráfico se puede ver la evolución de las diferencias existentes entre los resultados medios de la población inmigrante y autóctona a lo largo de las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09, ED10 y ED11):

Gráfico 148: 2º ESO. ED09-ED10-ED11. Evolución de las diferencias de puntuaciones entre los resultados de la población inmigrante y autóctona.



Se puede observar que en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* y en *castellano* la diferencia entre los resultados obtenidos por la población autóctona y la población inmigrante ha ido descendiendo a lo largo de las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico. Sin embargo, mientras que en la *Competencia matemática* dicha diferencia se incrementó si comparamos los resultados de la ED09 y la ED10, se puede observar que el aumento ha sido mínimo entre la ED10 y la ED11, teniendo en cuenta los decimales se trata de un incremento de la diferencia en 0,6 puntos.

c) Percepción de los centros sobre la respuesta educativa al alumnado inmigrante

Uno de los apartados propuestos en el cuestionario para los Equipos Directivos hace referencia a su opinión que ellos tienen sobre la respuesta que se está dando al alumnado inmigrante en su centro en la etapa de la ESO. El número de centros de secundaria que responde a estas cuestiones es de 329. El 76,2% de los Equipos Directivos considera que en



sus centros se da un tratamiento educativo bastante adecuado o muy adecuado a las necesidades educativas del alumnado inmigrante:

Tratamiento a las necesidades educativas del alumnado inmigrante

Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado	Ns/Nc
1,8%	10,9%	57,4%	18,8%	10,9%

En el cuadro siguiente se muestran los porcentajes de la opinión de los Equipos Directivos sobre el grado de preparación del profesorado en relación a la respuesta educativa al alumnado inmigrante. Alrededor de un 51% opina que el grado de preparación es bueno o muy bueno mientras que poco más de un 37% piensa que es muy malo o malo.

Grado de preparación del profesorado

Muy malo	Malo	Bueno	Muy bueno	Ns/Nc
4,0%	33,1%	45,9%	5,2%	11,9%

En la tabla siguiente se muestran los porcentajes de la percepción de los Equipos Directivos con respecto a la adaptación del alumnado inmigrante en los centros. Poco más del 84% de los Equipos Directivos opina que el alumnado inmigrante se ha adaptado bien o muy bien.

Adaptación del alumnado inmigrante

Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	Ns/Nc
0,6%	5,5%	62,9%	21,3%	9,7%

A continuación, se muestra la opinión de los Equipos Directivos sobre cuáles son algunos de los aspectos que más afectan a la integración escolar del alumnado inmigrante:

Diferencias que más afectan a la integración del alumnado inmigrante

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Diferencias en el idioma	4,3%	14,3%	26,1%	47,7%	7,6%
Diferencias culturales	6,1%	33,7%	33,4%	18,8%	7,9%
Diferencias con nivel de estudio de su país	3,3%	12,5%	37,4%	38,9%	7,9%
Diferencias religiosas	35,3%	41,9%	9,4%	1,5%	11,9%

Para los Equipos Directivos las diferencias que en mayor grado afectan a la integración del alumnado inmigrante son las relacionadas con el idioma y con el nivel de estudios de su país. Por el contrario, las que menos influyen son las diferencias religiosas.





7. Expectativas académicas del alumnado

La relación entre las expectativas de estudio que tiene el alumnado para sí mismo y los resultados que obtiene en la Evaluación de diagnóstico es positiva, a mayores expectativas, los resultados son significativamente más altos. Se ratifica la comprobación realizada con esta variable en la evaluación del 2009.

Son numerosos los estudios realizados hasta el momento que confirman la relación positiva entre los resultados del alumnado y las expectativas de estudios, el nivel académico que espera alcanzar, que tiene tanto el propio alumno o alumna como su familia:

Finalizar ESO		Finalizar ciclo formativo de F.P.		Finalizar Bachillerato		Finalizar universidad	
N	%	N	%	N	%	N	%
1.491	8,7%	2.142	12,5%	1.857	10,8%	11.365	66,1%

**Hay 329 alumnas y alumnos (1,9%) que no saben o no contestan.*

Poco más del 66% del alumnado de 2º de ESO piensa realizar estudios universitarios, dicho porcentaje es parecido al de la ED09. Casi un 11% piensa terminar Bachillerato y el 12,5% finalizar un ciclo formativo de F.P. Casi un 9% cree que acabará la enseñanza obligatoria.

a) Expectativas de estudio y resultados obtenidos en la evaluación

La relación existente entre los estudios que piensan finalizar y las puntuaciones obtenidas en cada una de las competencias evaluadas se reflejan en la tabla y gráfico que aparecen a continuación:

Expectativas de estudio y resultados obtenidos en la evaluación

	Finalizar ESO	Finalizar ciclo formativo de F.P.	Finalizar Bachillerato	Finalizar universidad
<i>Comunicación lingüística en euskara</i>	225	237	245	265
<i>Comunicación lingüística en castellano</i>	223	239	238	264
<i>Competencia matemática</i>	216	232	237	261
<i>Comunicación lingüística en inglés</i>	215	227	234	262

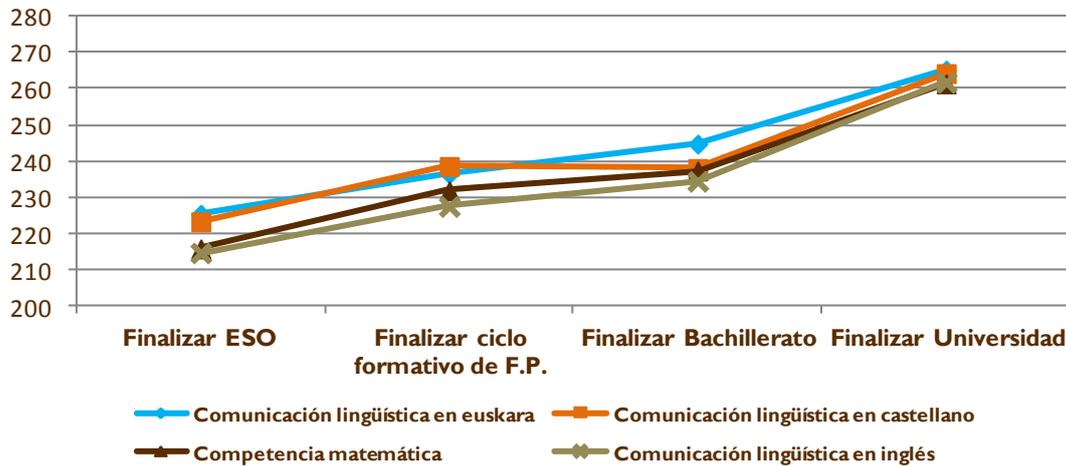
Se puede apreciar que existe una correspondencia entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes competencias y los niveles de estudios que el alumnado piensa alcanzar. Cuanto más altas son las expectativas de estudio más altas son las puntuaciones medias obtenidas en todas las competencias, excepto en castellano donde hay una diferencia de un punto entre el alumnado que tiene expectativas de terminar un ciclo de F.P. o estudiar Bachillerato pero dicha diferencia no es significativa.

El alumnado que piensa realizar estudios universitarios se sitúa en todas las competencias evaluadas por encima de la media.



Las diferencias entre las puntuaciones según el alumnado diga que va a finalizar un nivel de estudios o el siguiente son todas significativas excepto en la *Competencia en comunicación lingüística en castellano* (expectativas de estudiar F.P. o Bachillerato).

Gráfico 149: ED11-2º ESO. Expectativas de estudio y resultados por competencias en la Evaluación de diagnóstico



*El eje vertical empieza en 200, para que puedan apreciarse las diferencias en las puntuaciones.

b) Comparativa entre la ED09 y la ED11 respecto a expectativas de estudio y resultados

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias obtenidas en las dos evaluaciones en las que se ha analizado esta variable, y que corresponden a la primera Evaluación de diagnóstico realizada (ED09) y a la presente edición (ED11):

Expectativas de estudio y resultados obtenidos en la evaluación

	Finalizar ESO		Finalizar ciclo formativo de F.P.		Finalizar Bachillerato		Finalizar universidad	
	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11
<i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	209	225	238	237	230	245	262	265
<i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	210	223	238	239	225	238	263	264
<i>Competencia matemática</i>	209	216	236	232	227	237	264	261
<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>		215		227		234		262
<i>Competencia científica, tecnológica y de la salud</i>	206		239		226		264	

Como se puede apreciar, en ambas ediciones de la Evaluación de diagnóstico sólo se sitúa por encima de la media el alumnado que espera finalizar los estudios universitarios. Por otra parte el comportamiento de las medias entre el alumnado que espera realizar estudios de F.P. o Bachillerato ha sido diferente en ambas ediciones. Mientras que en la ED09, en general,



obtenía mejores resultados el alumnado que esperaba estudiar F.P. que el que tenía expectativas de finalizar el Bachillerato, en la ED11 ha ocurrido lo contrario.

En la siguiente tabla se presenta la evolución de los porcentajes de alumnado que espera finalizar uno u otro nivel educativo.

Finalizar ESO		Finalizar ciclo formativo de F.P.		Finalizar Bachillerato		Finalizar universidad	
ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11
9,9%	8,7%	11,8%	12,5%	11,5%	10,8%	66,8%	66,1%

Los porcentajes de alumnado varían ligeramente en ambas Evaluaciones de diagnóstico por lo que podemos decir que las expectativas del alumnado son similares en las dos ediciones (ED09 y ED11).





8. Hábitos de trabajo fuera del contexto escolar

El alumnado que obtiene mejores resultados en todas las competencias es aquel que realiza los deberes todos los días durante una hora o algo menos o entre una y dos horas. Los resultados que obtiene el que dice necesitar más de dos horas se sitúa inmediatamente por debajo, excepto en la Competencia en comunicación lingüística en inglés. Como ocurría en la Evaluación de diagnóstico de 2009 el alumnado que dice que no hace los deberes obtiene las peores puntuaciones. El alumnado que no requiere ayuda en el estudio es el que mejores puntuaciones obtiene en la evaluación, seguido de aquel que es ayudado por su padre o por su madre.

La información para el análisis de esta variable se deriva de la recogida en el cuestionario que el alumnado debía cumplimentar. En la tabla siguiente se muestran los porcentajes de alumnado según el tiempo que invierte realizando los deberes fuera del contexto escolar:

No tiene deberes		No hace deberes		1 hora o menos		Entre 1 y 2 horas		Más de 2 horas	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
300	1,7%	530	3,1%	5.876	34,2%	8.145	47,4%	2.008	11,7%

**Hay 325 alumnas y alumnos, 1,9%, que no saben o no contestan.*

El 47,4% del alumnado de 2º de ESO dedica entre una hora y dos horas a realizar los deberes escolares. Un 1,7% dice que no tiene deberes, y un 3,1% dice que no los hace. En la ED09 los porcentajes eran parecidos, aunque las mayores diferencias con respecto a las ED11 se producen en el porcentaje de alumnado que dice dedicar una hora o menos a los estudios (37,3%) y aquel que hace los deberes durante más de dos horas (10,5%).

a) Tiempo diario dedicado a la realización de los deberes y resultados obtenidos en la evaluación

Como se recoge en diversos estudios y evaluaciones realizadas hasta el momento¹⁹, el número de horas diarias dedicadas fuera del contexto escolar a la realización de los deberes escolares tiene incidencia en los resultados, siendo su coeficiente negativo. Es decir, se ha demostrado que a partir de un determinado tiempo diario de dedicación a las tareas escolares los resultados no mejoran. Además, generalmente, el alumnado que dedica un tiempo excesivo obtiene peor puntuación que aquel que dedica diariamente un tiempo razonable, entre media hora, una o dos máximo.

Tal y como se recoge en el gráfico y la tabla que aparecen a continuación, en la Evaluación de diagnóstico se confirman las conclusiones extraídas de los estudios e informes mencionados.

Las puntuaciones más bajas en todas las competencias las obtiene el alumnado que dice que no hace los deberes. El alumnado que dice que no tiene deberes o dedica más de dos horas obtiene puntuaciones más bajas que el que dice dedicarles una hora o menos y hasta máximo dos horas. Existe, en este último caso, la excepción de la *Competencia en comunicación*

¹⁹ ISEI-IVEI. Segundo informe de la evaluación PISA 2003. Resultados en Euskadi. Disponible en www.isei-ivei.net

ISEI-IVEI. Evaluación Diagnóstica 2009. Análisis de factores y variables 4º de Ed. Primaria y 2º ESO. Disponible en www.isei-ivei.net



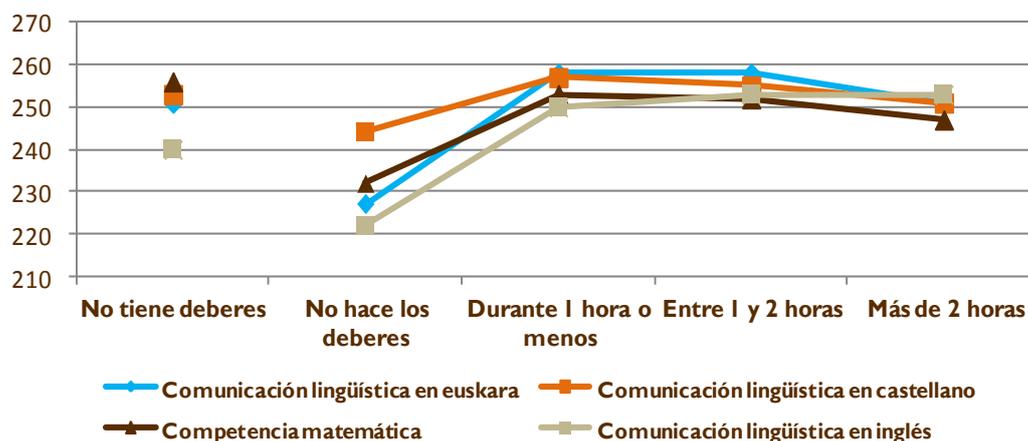
lingüística en inglés en la que el alumnado que dedica a los deberes más de dos horas obtiene la misma puntuación que aquel que les dedica entre una y dos horas. Como ya hemos analizado anteriormente, en esta última competencia el alumnado que acude a actividades extraescolares en inglés y, por lo tanto, dedica más tiempo a esta competencia, al contrario del que acude a extraescolares en otras competencias, obtiene puntuaciones significativamente superiores a que no lo hace.

El alumnado que dedica a los deberes fuera del contexto escolar una hora o menos obtiene puntuaciones por encima de la media en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, en *castellano* y en *Competencia matemática*. Por otra parte, el alumnado que dice dedicar entre 1 y 2 horas a los deberes obtiene resultados superiores a la media en *Competencia en comunicación lingüística en euskara* e *inglés*. Todas ellas son estadísticamente significativas.

Resultados y tiempo diario de dedicación a los deberes

	No tiene deberes	No hace los deberes	Durante 1 hora o menos	Entre 1 y 2 horas	Más de 2 horas
Comunicación lingüística en euskara	251	227	258	258	251
Comunicación lingüística en castellano	253	244	257	255	251
Competencia matemática	256	232	253	252	247
Comunicación lingüística en inglés	240	222	250	253	253

Gráfico 150: ED11-2º ESO. Resultados y tiempo de dedicación a los deberes escolares.



**El eje vertical empieza en 210, para que puedan apreciarse las diferencias en las puntuaciones.*

El alumnado que dedica a los deberes una hora o menos o entre una y dos horas obtiene unos resultados que se sitúan por encima de la media de la CAPV en todas las competencias. En el caso de la *Competencia matemática* el alumnado que dice no tener deberes obtiene los resultados más altos (256 puntos), pero la diferencia de puntos al compararlos con los de la media de la CAPV no es estadísticamente significativa. Así mismo, la diferencia de dicha media con la que obtiene el alumnado que dice hacer los deberes durante una hora o menos o aquel



que les dedica entre una y dos horas no es estadísticamente significativa. Tampoco es significativa la diferencia entre la media del alumnado que dedica a los deberes en esta competencia una hora o menos y la del que les dedica entre una y dos horas.

Las diferencias de los resultados en *Competencia en comunicación lingüística en castellano* del alumnado que dice no tener deberes con los del alumnado que dedica una hora o menos, entre una y dos horas o más de dos horas no son estadísticamente significativas.

Cuando el alumnado dice que no tiene deberes se infiere que se debe a que el centro no suele dar tareas para realizar fuera del contexto escolar. Este grupo de alumnos y alumnas obtiene en todas las competencias resultados inferiores a la media de la CAPV excepto, como se ha mencionado anteriormente, en la *Competencia matemática*.

b) Autonomía en la realización de los deberes escolares

En el cuestionario del alumnado se ha preguntado si reciben ayuda de alguna persona para hacer los deberes fuera del entorno escolar y, en caso de ser así, de quién la reciben. En la tabla siguiente se pueden ver los porcentajes:

Porcentaje de alumnado de 2º de ESO según autonomía en el estudio²⁰

Sin ayuda		Profesor/a particular		Acude a una academia		Ayuda del padre o madre		Ayuda de un hermano/a		Otra persona	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10.320	60,1%	2.363	13,8%	1.460	8,5%	3.244	18,9%	1.190	6,9%	198	1,2%

El porcentaje más elevado de alumnado (60,1%) responde que no recibe ayuda para realizar los deberes. Los porcentajes más altos de los que hacen los deberes con ayuda dicen recibirla de un profesor/a particular (13,8%) o de su padre o madre (18,9%)

En la tabla y gráfico que aparecen a continuación se puede observar el resultado del alumnado en las competencias evaluadas según el tipo de ayuda que reciben a la hora de hacer los deberes fuera del contexto escolar.

	Sin ayuda	Profesor/a particular	Acude a una academia	Ayuda del padre o madre	Ayuda de un hermano/a	Otra persona
<i>Comunicación lingüística en euskara</i>	263	234	240	258	255	218
<i>Comunicación lingüística en castellano</i>	262	232	242	255	248	222
<i>Competencia matemática</i>	260	227	233	250	245	207
<i>Comunicación lingüística en inglés</i>	257	230	237	252	244	214

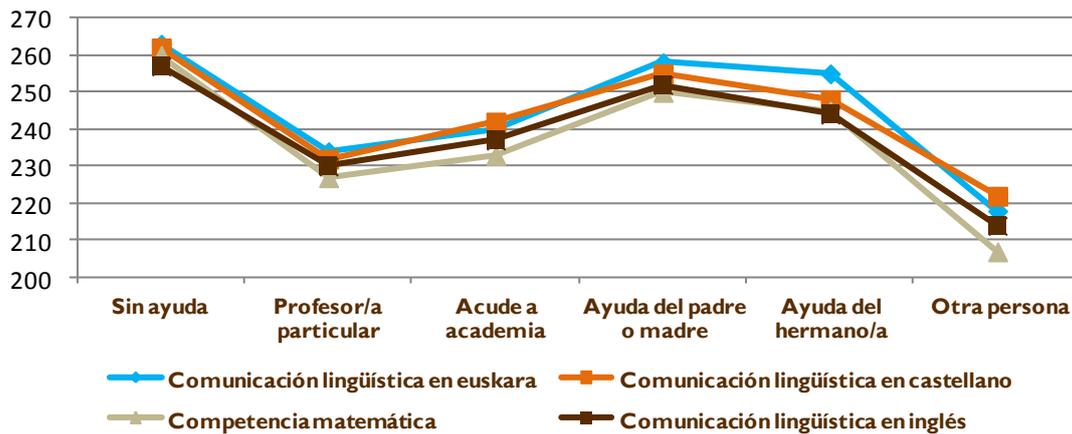
El alumnado que hace los deberes sin ayuda es el que obtiene mejores resultados en todas las competencias evaluadas, todos ellos están por encima de la media de la CAPV. El alumnado que recibe ayuda de su padre o madre obtiene resultados por encima de la media global en dos de las cuatro competencias (*Competencia en comunicación lingüística en euskara* e *inglés*).

²⁰ El porcentaje es superior a 100 ya que las respuestas no son excluyentes y ha podido elegir más de una ya que las ayudas pueden ser de más de una persona.



El alumnado que obtiene los resultados más bajos en todas las competencias evaluadas es aquel que dice recibir ayuda de otra persona. Otra persona se refiere a tutores/as o personal de los servicios sociales, probablemente se trata de alumnado procedente de familias desestructuradas.

Gráfico 151: ED11-2º ESO. Ayuda para hacer deberes y resultados en las competencias.



*El eje vertical comienza en 200 para que puedan apreciarse las diferencias en las puntuaciones.

c) Comparativa entre ED09 y ED11 respecto a la realización de los deberes y resultados obtenidos

En las tablas siguientes se muestran los resultados obtenidos en las puntuaciones medias en las dos Evaluaciones de diagnóstico en las que se ha analizado la variable “hábitos de trabajo fuera del contexto escolar” (ED09 y ED11).

Realización de deberes y resultados en las Evaluaciones de diagnóstico (ED09 y ED11)

	No tiene deberes		No hace los deberes		Durante 1 hora o menos		Entre 1 y 2 horas		Más de dos horas	
	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11
Comunicación lingüística en euskara	229	251	213	227	253	258	254	258	247	251
Comunicación lingüística en castellano	244	253	228	244	253	257	252	255	249	251
Competencia matemática	243	256	228	232	253	253	252	252	249	247
Comunicación lingüística en inglés		240		222		250		253		253
Competencia científica, tecnológica y de la salud	241		224		251		253		251	

Como se puede observar, aunque la mayoría de las puntuaciones han subido en la ED11, el comportamiento es el mismo en las dos ediciones, es decir, de forma general se sitúan en todas las competencias por encima de la media, el alumnado que realiza los deberes entre menos de una hora y dos horas y los que los hacen sin ayuda. Así mismo, los resultados más bajos en las competencias evaluadas en ambas ediciones los obtiene el alumnado que es ayudado por otra persona.


Ayuda con los deberes y resultados en las Evaluaciones de diagnóstico (ED09 y ED11)

	Sin ayuda		Profesor/a particular		Acude a una academia		Ayuda madre o padre		Ayuda hermano/a		Otra persona	
	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11	ED09	ED11
<i>Comunicación lingüística en euskara</i>	259	263	229	234	238	240	250	258	244	255	220	218
<i>Comunicación lingüística en castellano</i>	258	262	227	232	241	242	252	255	243	248	223	222
<i>Competencia matemática</i>	260	260	226	227	239	233	250	250	244	245	225	207
<i>Comunicación lingüística en inglés</i>		257		230		237		252		244		214
<i>Competencia científica, tecnológica y de la salud</i>	258		228		240		253		244		225	





9. Alumnado de 2º ESO que cursa Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE)

Entre el alumnado escolarizado en 2º de ESO, existen 1.318 alumnos y alumnas que siguen un Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE). De ellos, 1.173 están incluidos en alguna de las pruebas de la Evaluación de diagnóstico de 2011.

Las puntuaciones que obtienen en todas las competencias evaluadas son muy inferiores a la media obtenida en el País Vasco.

Los Programas de Refuerzo Educativo Específicos (PREE) son programas de atención individualizada desarrollados en centros con alumnado de medio sociocultural desfavorecido. Su objetivo es desarrollar un proyecto de centro destinado a atender a alumnado menor de 16 años escolarizado en los cursos primero y/o segundo de la ESO, con importante retraso escolar y/o problemas graves de conducta. Estos programas tienen una vigencia de un curso prorrogable a dos, para lo que el centro debe realizar un proyecto educativo que incluye, junto con otras medidas, actuaciones que afectan a la organización del aula, del centro y del currículo.

Entre el alumnado escolarizado en 2º de ESO, existen 1.318 alumnos y alumnas que siguen un Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE).

Algunas de las características de este grupo de alumnos y alumnas son:

- El alumnado que sigue su escolarización mediante un programa PREE supone el 7,2% del total de los alumnos y alumnas de 2º de ESO.
- El 2,7% de este alumnado (299 alumnos y alumnas) son inmigrantes.
- Un 11,5% (151 alumnos y alumnas) está exento de la materia de euskara.
- El porcentaje de chicos que siguen sus estudios mediante un programa PREE es más alto que el de las chicas: un 60,5% son chicos y 39,5% son chicas.

La distribución de este alumnado en los modelos y estratos educativos se especifica en las tablas que se muestran a continuación:

Alumnado que ha participado en la evaluación y cursa un programa PREE					
Pública			Concertada		
N	% alumnado por red	% de alumnado con PREE en la red pública	N	% alumnado por red	% de alumnado con PREE en la red concertada
570	43,2%	3,1%	748	56,8%	4,1%
Total: 1.318					

Se comprueba que el porcentaje de alumnado que sigue este tipo de programas en cada una de las redes es diferente: ligeramente superior en la red concertada, alrededor del 4%, y algo más bajo en la red pública, en torno al 3%. Si comparamos estos resultados con las anteriores Evaluaciones de diagnóstico las situaciones han sido diferentes, en la ED09 el porcentaje de alumnado escolarizado en el entonces PIEE era similar en ambas redes y en la ED10 el porcentaje de la red pública era superior al de la red concertada.



Sin embargo, los datos muestran mayores diferencias cuando se analiza la distribución de este alumnado en los modelos y estratos, tal como se muestra a continuación.

Alumnado que cursa un programa PREE según modelos lingüísticos

	N	% alumnado PREE por modelo	% PREE por modelo respecto población 2º ESO
Modelo A	326	24,7%	12,4%
Modelo B	471	35,7%	9,2%
Modelo D	521	39,5%	5,0%

Los datos indican que, aunque existe un mayor número de alumnos y alumnas en el modelo D (521), el peso o la representación que supone en cada uno de ellos es muy diferente cuando se compara con la población total. Así, en el modelo D es donde existe el menor porcentaje de alumnado en esta situación (5%), mientras que el modelo A, con un 12,4%, tiene el mayor porcentaje de alumnado que sigue este tipo de programas.

Alumnado que cursa con un programa PREE según estrato

	N	% en cada estrato
A público	162	16,5%
B público	74	8,0%
D público	334	5,1%
A concertado	164	10,0%
B concertado	397	9,4%
D concertado	187	4,7%

El estrato A público concentra el porcentaje más alto de alumnado que cursa sus estudios con este tipo de programa, el 16,5%. Le sigue el A concertado, donde aproximadamente 10 de cada 100 alumnos se escolarizan en un programa PREE. Los estratos D concertado y D público son los que tienen el porcentaje más bajo de alumnado con este tipo de programas.

a) Año de nacimiento del alumnado que cursa con un programa PREE

Ya se ha comprobado que el año de nacimiento es una variable de gran incidencia en los resultados, por lo que se analiza esta circunstancia en este colectivo de alumnas y alumnos. La siguiente tabla muestra los porcentajes según el año de nacimiento, porcentajes que indican si están en el curso que les corresponde por edad o bien si tienen uno o dos años de retraso, bien por haber repetido curso o por haber tenido una incorporación tardía a la escolarización.

Año de nacimiento del alumnado que cursa con un programa PREE

	N	%
Año de nacimiento 1997 (idoneidad)	343	26,0%
Año de nacimiento 1996	615	46,7%
Año de nacimiento 1995	350	26,6%

Como se ve, algo más del 26% de este alumnado se escolariza en el curso que le corresponde por edad. Cerca de la mitad de estos alumnos y alumnas han repetido un curso (46,7%), mientras que el 26,6% restante lleva dos años de retraso respecto a la edad.



b) Alumnado que cursa un programa PREE y resultados obtenidos

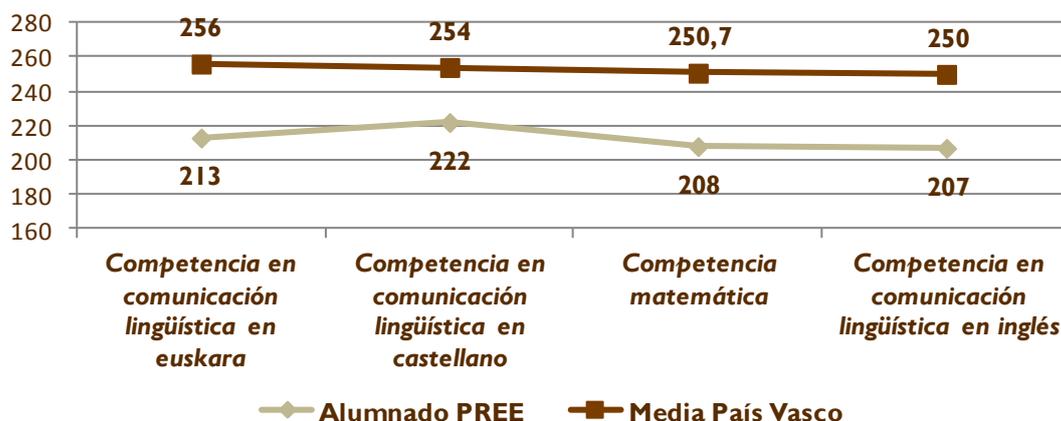
La tabla y gráfico siguientes muestran los resultados que obtiene el alumnado escolarizado mediante un Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE) en cada una de las competencias evaluadas. Como ya se ha señalado, de los 1.318 alumnos y alumnas escolarizados con un PREE, 1.173 han sido los que han participado al menos en alguna de las pruebas de la Evaluación de diagnóstico de 2011, siendo su puntuación incluida en la media global de cada competencia. En consecuencia, el análisis referido a las puntuaciones obtenidas por este colectivo se ha realizado únicamente sobre este alumnado (1.173 alumnos y alumnas) incluido en la puntuación media de las competencias.

Resultados del alumnado con un programa PREE en las competencias evaluadas

	N	Media	E.T.
	Alumnado incluido en la puntuación de cada competencia		
Competencia en comunicación lingüística en euskara	964	213	1,4
Competencia en comunicación lingüística en castellano	1.082	222	1,3
Competencia matemática	1.105	208	1,3
Competencia en comunicación lingüística en inglés	1.108	207	1,2

Se comprueba que las puntuaciones que obtienen en todas las competencias evaluadas son muy inferiores a la media global. Existen entre 32 y 43 puntos de diferencia respecto a la media de cada competencia: 43 puntos en *Competencia en comunicación lingüística en euskara*; 32 en *Competencia en comunicación lingüística en castellano*; 42,7 puntos en *Competencia matemática* y 43 en *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.

Gráfico 152: ED11-2º ESO. Resultados del alumnado de PREE y media del País Vasco en las competencias evaluadas.



*El gráfico comienza en 160, para que se puedan percibir mejor las diferencias entre las puntuaciones.

No obstante, comparando estos resultados con los de las evaluaciones anteriores (ED09 y ED10) se han ido reduciendo ligeramente estas diferencias. En la ED09 las diferencias entre las



puntuaciones medias en las competencias obtenidas por el alumnado de PREE con respecto a la media de la CAPV oscilaban entre los 43 y 50 puntos y en el ED10 entre los 35 y 50 puntos.

A pesar de estos resultados, debe considerarse la función que cumplen estos programas de cara a prevenir el absentismo escolar entre los y las jóvenes que, de no existir, podrían estar fuera del sistema escolar y haber abandonado su formación. La importancia de este tipo de programas ya se recogió en las conclusiones del estudio realizado en el ISEI-IVEI sobre el abandono escolar en el segundo ciclo de la ESO²¹.

²¹ Abandono escolar. Segundo Ciclo de ESO. (Abril 2007). Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (ISEI-IVEI). www.isei-ivei.net



10. Análisis descriptivo del alumnado con necesidades educativas especiales

En 2º de ESO, el total de alumnado con adaptación de acceso o ACI de área en esta evaluación ha sido de 209 alumnos y alumnas (1,1%). De éstos, el 60,8% está escolarizado en centros de la red pública y un 39,2% en la red concertada. El porcentaje de chicos es bastante superior (57,9%) al de las chicas (42,1%).

La Evaluación de diagnóstico está concebida como una prueba de carácter censal en la que participa todo el alumnado escolarizado en los dos niveles educativos: 4º Educación Primaria y 2º de ESO. Los diversos planes de inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales desarrollados en el sistema educativo en las últimas décadas han supuesto que en el entorno ordinario se haya escolarizado alumnado con situaciones educativas muy diversas. Durante la Evaluación de diagnóstico 2009 ya se hizo un esfuerzo por intentar que participara en las mejores condiciones el mayor número posible de alumnos y alumnas. Por esto mismo, en las Evaluaciones de diagnóstico 2010 y 2011 se ha continuado con el mismo planteamiento, tratando de mejorar tanto los criterios en la introducción de los datos del alumnado como las condiciones de participación.

Las características de una evaluación estandarizada como la que se analiza, no permiten que se puedan hacer pruebas diferentes para alumnado que realiza su aprendizaje mediante adaptaciones curriculares significativas (ACI). Sin embargo, dada la variedad de adaptaciones que se desarrollan en la práctica educativa, y de cara a normalizar en lo posible la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en las evaluaciones, se han considerado algunas situaciones en las que es posible su participación.

A partir de las distintas necesidades educativas se ha hecho una clasificación de las mismas según las condiciones y recursos necesarios para facilitar la participación en la Evaluación de diagnóstico en condiciones similares a las que precisan para acceder al currículo.

a) Situaciones de necesidades educativas especiales

Se han definido las siguientes situaciones:

1. Alumnado con necesidades de acceso al currículo

Este alumnado (que puede tener deficiencias visuales, auditivas, motoras...) podía realizar las mismas pruebas tipificadas para 4º de Primaria y 2º de ESO, pero con las correspondientes adaptaciones para acceder a dichas evaluaciones.

- *Alumnado con discapacidad visual*; en función del nivel de visión (baja visión o ceguera) podría necesitar:
 - Traducción al Braille de los cuadernillos de evaluación.
 - Aumento del tamaño de la letra.
- *Alumnado con discapacidad auditiva*; en función del sistema de comunicación utilizado podrían necesitar:



- Intérprete de lengua de signos.
- Frecuencia modulada.
- *Alumnado con discapacidad motriz*; según las funciones motoras afectadas podían necesitar:
 - Ordenador u otro medio técnico como soporte para dar las respuestas de las pruebas.

Como criterio general, el alumnado con este tipo de necesidades que ha participado en la prueba no ha sido incluido en la puntuación media del grupo, ya que, si bien las adaptaciones realizadas han facilitado la participación, no se asegura que las condiciones sean realmente equiparables a las del resto y no permite la comparabilidad de los resultados.

2. Alumnado con adaptaciones curriculares significativas (ACI) de área

Este alumnado ha podido realizar la prueba correspondiente a su nivel en las mismas condiciones que el resto del aula. La decisión de participación ha sido del centro educativo; sin embargo, la puntuación en las competencias asociadas al área -o áreas- en las que tienen una ACI no se ha tenido en cuenta para la puntuación media del grupo.

3. Alumnado con ACI significativa global escolarizado en aula ordinaria.

El alumnado cuyo currículum se desarrolla con una ACI global, es decir, en los casos en que varias áreas están adaptadas al nivel del alumno o la alumna que presenta necesidades educativas especiales, no ha realizado la evaluación excepto si el centro decidía lo contrario. Se considera que una prueba estandarizada no es un marco que pueda adaptarse de forma adecuada para evaluar los aprendizajes de este colectivo. La misma consideración se ha tenido con el alumnado que tiene una ACI significativa global y está escolarizado en un aula estable.

Los alumnos y alumnas escolarizados con ACI global han podido realizar las pruebas según la decisión tomada por el profesorado del centro que conoce particularmente a cada uno de ellos y ellas. Como criterio general, se les ha excluido de la puntuación global del grupo y del centro.

b) Recursos que se han habilitado

Los recursos humanos y organizativos utilizados tanto para la organización como para la participación del alumnado con algún tipo de adaptación han sido los siguientes:

- Asesorías territoriales de alumnado con sordera.
- Los recursos humanos y/o materiales de los centros en los que estaba escolarizado dicho alumnado: especialistas de apoyo educativo, profesorado consultor, profesorado de Pedagogía Terapéutica, profesorado de lengua de signos, frecuencia modulada...

En consecuencia, la descripción que se presenta se refiere al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo currículum se recoge en una Adaptación Curricular Individualizada (ACI) de área (en una o varias áreas curriculares) y/o con adaptación de acceso, y que el centro decidió que participase en la evaluación con los medios de acceso necesarios en su caso. En estos datos no hay alumnado cuyo currículum se desarrolla con una ACI global.



En la descripción de esta población (alumnado que cursa sus estudios con algún tipo de adaptación de las señaladas anteriormente) se presentan los datos correspondientes al alumnado de 2º de ESO que ha participado en la Evaluación de diagnóstico 2011.

c) Datos del alumnado con algún tipo de adaptación en la Evaluación de diagnóstico de 2011

El número de alumnas y alumnos con ACI global de esta edición de la Evaluación de diagnóstico es de 239, un 1,31% de la población total de 2º de ESO. Como se ha mencionado anteriormente, la puntuación de este alumnado no ha sido incluida, aunque pudo estar en la prueba si así lo decidió su centro educativo.

En 2º de ESO, el total de alumnado escolarizado con adaptación de acceso y/o ACI de área ha sido de 209 alumnos y alumnas, que representan aproximadamente el 1% del total del alumnado de este nivel. De éstos, alrededor del 61% (127 alumnos y alumnas) está escolarizado en centros de la red pública y poco más del 39% (82) en centros de la red concertada. De ellos, 153 han participado en alguna de las pruebas de la evaluación, aunque su puntuación no ha sido incluida en la media global de aquella o aquellas competencias en las que tenían elaborada una ACI.

En la tabla siguiente se muestran el número de alumnas y alumnos que requiere para el desarrollo del currículo escolar algún tipo de adaptación. Como puede comprobarse, los porcentajes más elevados corresponden a las adaptaciones globales y de área (53,35% y 41,96% respectivamente):

Adaptación de acceso		ACI de área		Adaptación de acceso + ACI de área		ACI global	
N	%	N	%	N	%	N	%
19	4,24%	188	41,96%	2	0,45%	239	53,35%
Total alumnado con adaptaciones: 448 (2,45% del total del alumnado de 2º de ESO)							

d) Distribución por estratos y modelos del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área

El reparto del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área participante en la evaluación en los diferentes estratos se muestra en las siguientes tablas:

Escolarización del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área participante por estratos											
A público		B público		D público		A concertado		B concertado		D concertado	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
31	14,8%	30	14,4%	66	31,6%	28	13,4%	30	14,4%	24	11,5%
Total en centros públicos: 127						Total en centros concertados: 82					
Total alumnado con adaptación de acceso y/o con ACI de área: 209											



En relación con la población total del alumnado de 2° de ESO de cada uno de los estratos, el alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área se distribuye en los mismos con la siguiente representación:

Porcentaje de alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área de cada estrato que ha participado en la evaluación

	Alumnado total por estratos	Alumnado con adaptación de acceso y/o ACI área	Porcentaje de alumnado adaptación acceso y/o ACI área en cada estrato
	N	N	%
A público	979	31	3,2%
B público	923	30	3,3%
D público	6.586	66	1,0%
A concertado	1.643	28	1,7%
B concertado	4.211	30	0,7%
D concertado	3.937	24	0,6%
Totales	18.279	209*	1,1%

**Hay dos alumnos/as que tienen adaptación de acceso y ACI de área al mismo tiempo.*

Como se desprende de los datos, en el estrato A y B públicos el porcentaje de alumnado con ACI y/o adaptación de acceso es de poco más del 3%, en los estratos D público y A concertado de 1% y 1,7%, respectivamente, y en los estratos B y D concertados de poco más del 0,5%. Hay que tener en cuenta que los porcentajes no se pueden comparar entre sí puesto que el número de alumnos y alumnas escolarizados en cada estrato varía, existiendo grandes diferencias entre ellos (por ejemplo, mientras que en el estrato D público hay 6.586 alumnos y alumnas escolarizados en el B público hay 923).

En la siguiente tabla se analiza la distribución por modelos de los 209 alumnos y alumnas (1,1% de la población) que precisan adaptación de acceso y/o de área:

Modelo A		Modelo B		Modelo D	
N	%	N	%	N	%
59	28,2%	60	28,7%	90	43,1%

El mayor porcentaje de alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área se concentra en el modelo D (43,1%). En el modelo A se escolariza un 28,2% y en el modelo B un 28,7%.

e) Sexo y año de nacimiento del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área

Entre el alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área participante en la Evaluación de diagnóstico 2011, se constata que el porcentaje de chicos es algo superior al de las chicas. Las diferencias son de 15,8 puntos porcentuales.

Chicas		Chicos	
N	%	N	%
88	42,1%	121	57,9%



El año de nacimiento del alumnado permite deducir si éste está en situación de idoneidad en relación con su edad cronológica, si ha repetido algún curso, o si, en algún caso, se ha podido producir una escolarización tardía. Los datos referidos a la edad de nacimiento del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área se muestran en la siguiente tabla:

Año de nacimiento del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área		
Año de nacimiento	N	%
1997 (idoneidad)	96	45,9%
1996	88	42,1%
1995	21	10,0%

El 45,9% del alumnado con algún tipo de adaptación sigue sus estudios en el curso que le corresponde por edad. El 52,1% tiene un retraso de uno o dos cursos académicos a lo largo de su trayectoria.

f) Alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área que realizó la prueba e incluido en la media global por competencias

Las siguientes tablas presentan el número y porcentaje de alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área que participó en cada una de las competencias evaluadas.

	Incluido		No incluido	
	N	%	N	%
<i>Competencia en comunicación lingüística en euskara</i>	73	34,9%	136	65,1%
<i>Competencia en comunicación lingüística en castellano</i>	76	36,4%	133	63,6%
<i>Competencia matemática</i>	81	38,8%	128	61,2%
<i>Competencia en comunicación lingüística en inglés</i>	122	58,4%	87	41,6%

Los datos referidos al alumnado de 2º de ESO, indican que:

- El 58,4% del alumnado con adaptación de acceso y/o ACI está incluido en las puntuaciones de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.
- Entre casi un 35% y un 39% del alumnado con algún tipo de adaptación está incluido en las puntuaciones de las otras tres competencias evaluadas.

La siguiente tabla muestra el número de competencias en las que está incluido en la media global el alumnado con algún tipo de adaptación en la Evaluación de diagnóstico 201 I:

Número de competencias en las que está incluido en la puntuación el alumnado con adaptación de acceso y/o ACI de área

No incluido		Incluido en 1		Incluido en 2		Incluido en 3		Incluido en las 4	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
56	26,8%	29	13,9%	51	24,4%	71	34,0%	2	1,0%



Cerca del 27% del alumnado con N.E.E. no está incluido en la puntuación de la Evaluación de diagnóstico. El 14% aproximadamente está incluido únicamente en la puntuación de una competencia. Más del 59% del alumnado está incluido en la puntuación de 2 o más competencias.



5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS CENTROS Y SU EFICACIA





Tanto en el Informe ejecutivo²² como en el apartado 3.2 de este informe (pág. 121) se hace referencia a la situación de cada centro evaluado en función, por un lado, de su nivel socioeconómico y cultural y, por otro, de la puntuación obtenida en la *Competencia matemática*. Se comprueba que existen centros que, debido a su acción educativa, consiguen unas puntuaciones medias por encima de las que cabría esperar dadas sus características sociales, económicas y culturales. A estos se les denominaría centros eficaces o, lo que es lo mismo, centros que aportan un “valor añadido”.

Este apartado tiene como objeto explicar la contribución que hacen algunos centros educativos en nuestro sistema, mediante su acción docente, respecto al desarrollo de sus alumnos y alumnas consiguiendo que obtengan resultados por encima de los que cabría esperar en función del entorno y de las características familiares.

Para este fin se analizan las situaciones siguientes:

- Centros que tienen los resultados más altos y más bajos, teniendo en cuenta las puntuaciones directas e independientemente de su situación socioeconómica. El motivo de este análisis se basa en que, al margen de las circunstancias de un centro, conseguir resultados altos es una tarea compleja en la que intervienen múltiples variables que podrían relacionarse con la forma de ejercer la tarea docente. Por otra parte, tener resultados bajos da a entender que en esos centros se ha de intervenir para tomar decisiones que les posibiliten mejorar.
- Centros más y menos eficaces, es decir, centros que consiguen las mayores diferencias (positivas y negativas) con respecto a los resultados esperados en función del Índice socio-económico y cultural.

El tener resultados altos o bajos no es un criterio de eficacia. Un centro es eficaz cuando sus resultados, aún estando por debajo de la media global, son superiores a lo esperado teniendo en cuenta su Índice socio-económico cultural. Lo mismo ocurriría en la situación contraria, un centro puede tener unas puntuaciones por encima de la media pero no ser eficaz porque están por debajo de lo esperado teniendo en cuenta su ISEC.

Para analizar las diferentes situaciones anteriormente mencionadas se ha utilizado la *Competencia matemática* ya que, según se ha podido comprobar, es una de las competencias cuyos resultados presentan un nivel más alto de correlación con los del resto de las competencias y, además, se trata de una competencia no lingüística y, por lo tanto, menos contaminada por aspectos como el modelo lingüístico o la lengua familiar.

De hecho, una vez clasificados los centros según las características descritas se ha comprobado que el comportamiento de éstos es similar en el resto de las competencias evaluadas.

Por último, el análisis que se realiza pretende reflejar la situación actual y compararla con los resultados obtenidos en las evaluaciones anteriores ED09 y ED10. Para profundizar con más detalle en las posibles causas por las que algunos centros consiguen lograr compensar las circunstancias de origen, mientras otros centros no lo hacen, es necesario desarrollar una investigación sobre este tema, algo que está previsto en un futuro próximo.

²² ISEI-IVEI. Evaluación diagnóstica 2011. Informe ejecutivo 2º ESO. (Diciembre 2011) www.isei-ivei.net



a) Centros con los resultados más altos y más bajos

Para este análisis se han seleccionado 30 centros con los resultados más altos y otros 30 con los resultados más bajos. Como se puede observar en la tabla siguiente, los centros incluidos en el grupo de resultados bajos obtienen en *Competencia matemática* una puntuación media que oscila entre 162 y 213 puntos. Los centros con resultados altos consiguen, al menos, 279 puntos y llegan hasta los 300, que es la puntuación media más alta.

Clasificación de centros de 2º ESO según sus puntuaciones en *Competencia matemática*

Resultados del centro	Nº centros	% del N	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Media
En torno a la media	270	81,8%	214	279	249
Bajos	30	9,1%	162	213	201
Altos	30	9,1%	279	300	286
Total	330	100,0%	162	300	248

La tabla siguiente muestra como estos centros con buenos resultados en *Competencia matemática* los tienen también en el resto de competencias evaluadas (aunque no siempre al mismo nivel de excelencia). Así mismo, quienes obtienen resultados bajos en dicha competencia también los tienen en el resto.

Resultados medios de los centros de 2º de ESO en todas las competencias evaluadas

Resultados del centro	Comunicación lingüística en euskara	Comunicación lingüística en castellano	Competencia matemática	Comunicación lingüística en inglés
En torno a la media	255	253	249	246
Bajos	198	222	201	202
Altos	266	271	286	281

En el *gráfico 153* la zona superior coloreada corresponde a los 30 centros con las puntuaciones más altas. Los círculos verdes que están dentro del óvalo son aquellos que obtienen los mejores resultados y que están por encima de la media de los centros en *Competencia matemática* (248 puntos). La misma situación pero en sentido contrario ocurre con los centros que tienen las puntuaciones más bajas, círculos azules dentro del óvalo en la parte inferior coloreada.

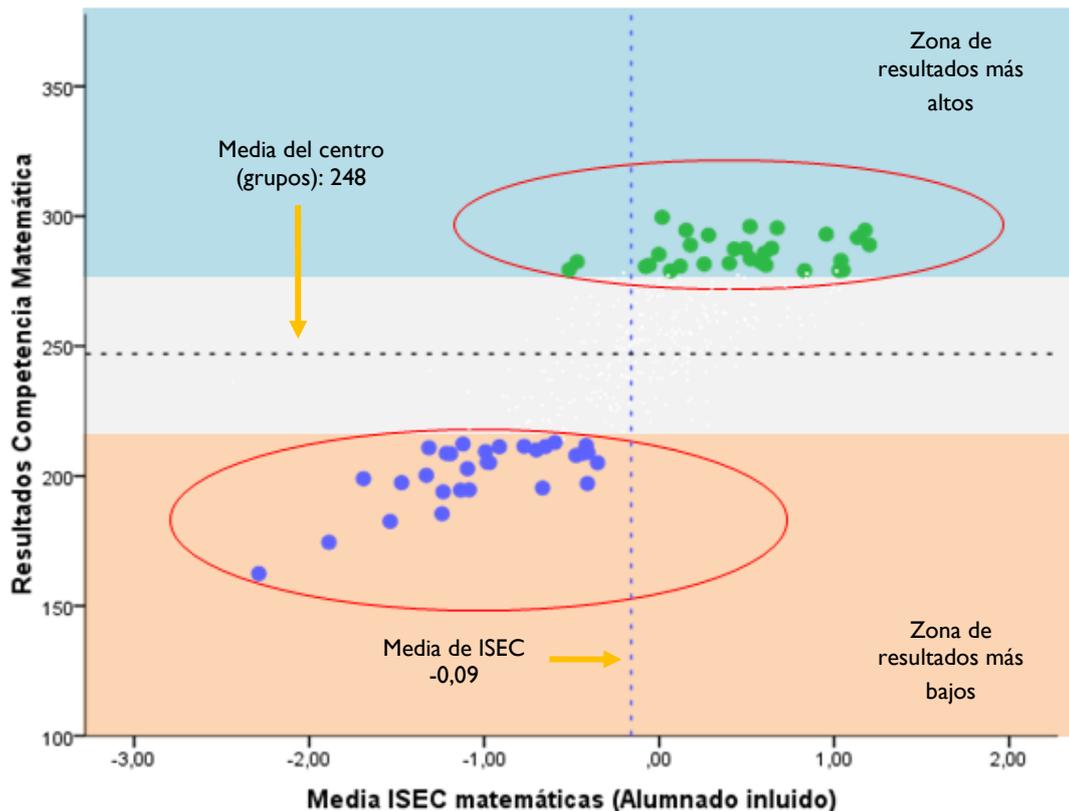
Dentro de cada uno de estos dos grupos, la distribución de los resultados es muy diferente si se tiene en cuenta el nivel de ISEC medio de cada centro, así, casi todos los centros con resultados altos tienen un ISEC superior a la media global de todos los centros (se sitúan a la derecha de la línea vertical discontinua). En los centros con resultados más bajos se observa lo contrario, todos tienen un ISEC inferior a la media y se sitúan a la izquierda de la línea vertical discontinua que la señala.

Sin embargo, en cada uno de los grupos no están todos los centros que tienen los ISEC más altos o más bajos. Es decir, existen tanto centros con niveles intermedios de ISEC que se encuentran entre los 30 que tienen resultados más altos, como otros que se encuentran entre los que tienen resultados más bajos.



A partir de este análisis entre centros con altos y bajos resultados se puede decir que, a pesar de que existan algunos centros en torno a la media con similares niveles de ISEC entre los que tienen resultados más altos y más bajos, hay un mayor número de centros con bajos resultados que tienen niveles de ISEC por debajo de la media y un mayor número de centros con resultados altos que se sitúan por encima de la media del ISEC. Es decir, se aprecia una clara influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales en los resultados.

Gráfico 153: ED I I-2º ESO. Resultados en Competencia matemática e ISEC.



b) Centros más eficaces y menos eficaces

Otra perspectiva desde la que se pueden analizar los resultados de los centros de 2º de ESO es la eficacia.

Según el profesor F.J. Murillo²³, se entiende que “una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”. En este análisis se va a observar únicamente una de las características, la del valor añadido, es decir, lo que el centro aporta a los alumnos y alumnas.

Para ello, se han seleccionado los 30 centros con mayor diferencia positiva entre los resultados logrados y los esperados en función del ISEC de centro, así como los 30 con mayor diferencia negativa también en la *Competencia matemática*. Los más positivos los denominamos como “centros que más aportan”, y los que tienen mayor diferencia negativa como “centros que menos aportan”.

²³ Ver www.ice.deusto/rinace/reice/vol.I.n.I/Murillo.



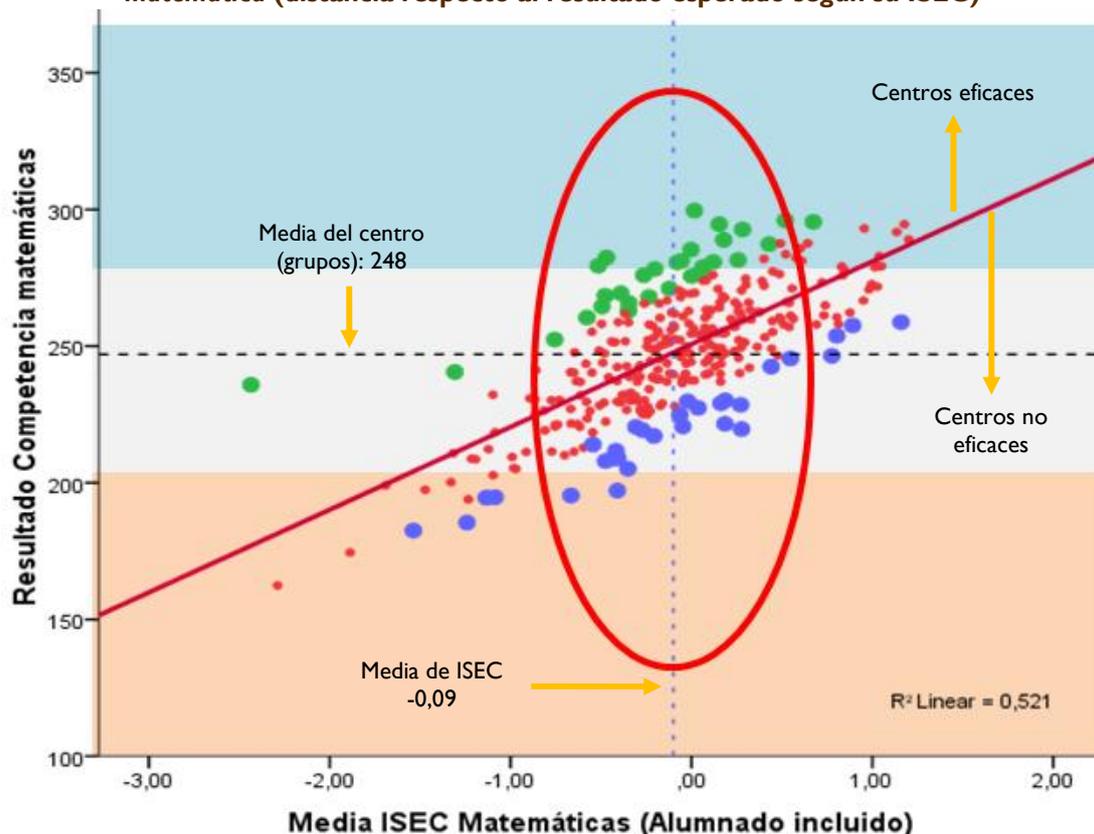
Puntuación media de los centros de 2º de ESO según su nivel de eficacia

Resultados del centro	Nº centros	% del N	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Media
Medios	270	81,8%	162	295	248
Aportan menos	30	9,1%	183	259	220
Aportan más	30	9,1%	236	300	276
Total	330	100%	162	300	248

Entre los centros incluidos en el grupo de los que menos aportan se encuentran centros con medias muy diferentes, desde puntuaciones muy bajas (183 puntos) hasta centros con puntuaciones por encima de la media de los centros en *Competencia matemática* (259 puntos) siendo la media de los centros de 248). Algo similar sucede con los centros que más aportan: sus resultados oscilan desde una puntuación de 236 (inferior a la media de los centros en esta competencia) hasta los 300 puntos.

Para que se perciba mejor el concepto de eficacia de los centros según su ISEC, en el gráfico siguiente se muestran dentro del óvalo la importante diferencia de resultados de centros que comparten un ISEC alrededor de la media.

Gráfico 154: ED11-2º ESO. Centros eficaces y no eficaces según resultados en *Competencia matemática* (distancia respecto al resultado esperado según su ISEC)



En el gráfico se observa cómo centros con un nivel de ISEC similar, alrededor de la media (-0,09) obtienen resultados muy diferentes situándose unos por encima de la puntuación esperada (línea continua) y otros por debajo.



En este informe se interpreta como eficacia de los centros la intervención educativa positiva de los mismos para lograr mejorar las circunstancias personales del alumnado relacionadas con su origen socioeconómico y cultural que se plasma en la obtención de unos resultados superiores a los esperados según su ISEC (representados en la recta de regresión – línea continua-).

Dentro del óvalo se sitúan los centros con un ISEC cercano a la media:

- Todos los círculos verdes y algunos rojos que se sitúan por encima de la recta de regresión (puntuación esperada según su ISEC) representan a los centros eficaces. Hay algunos centros (dos círculos verdes y algunos rojos) que, aunque no consiguen alcanzar la media de los centros en la *Competencia matemática* (248 puntos), son eficaces puesto que logran puntuaciones más altas que las esperadas (se sitúan por encima de la recta de regresión).
- Dentro del óvalo se sitúan también centros cuyos resultados son inferiores a los esperados teniendo en cuenta el nivel socioeconómico y cultural del alumnado. Los círculos azules inferiores y algunos rojos son centros en muchos casos con el mismo ISEC que otros centros (representados en círculos verdes o rojos) y que, sin embargo, no se muestran eficaces a la hora de alcanzar los resultados que se esperan de ellos, situándose por debajo de la recta de regresión.

Por lo tanto, con un punto de partida similar con respecto al nivel socioeconómico y cultural, algunos de estos centros que están dentro del óvalo se sitúan por encima de la puntuación esperada y, por lo tanto, se considera que han tenido la capacidad de mejorar la situación de origen del alumnado. A estos centros los denominamos centros eficaces.

En la tabla se muestra cómo los centros que más aportan (eficaces) en una competencia lo hacen en todas las demás, aunque no siempre al mismo nivel de excelencia.

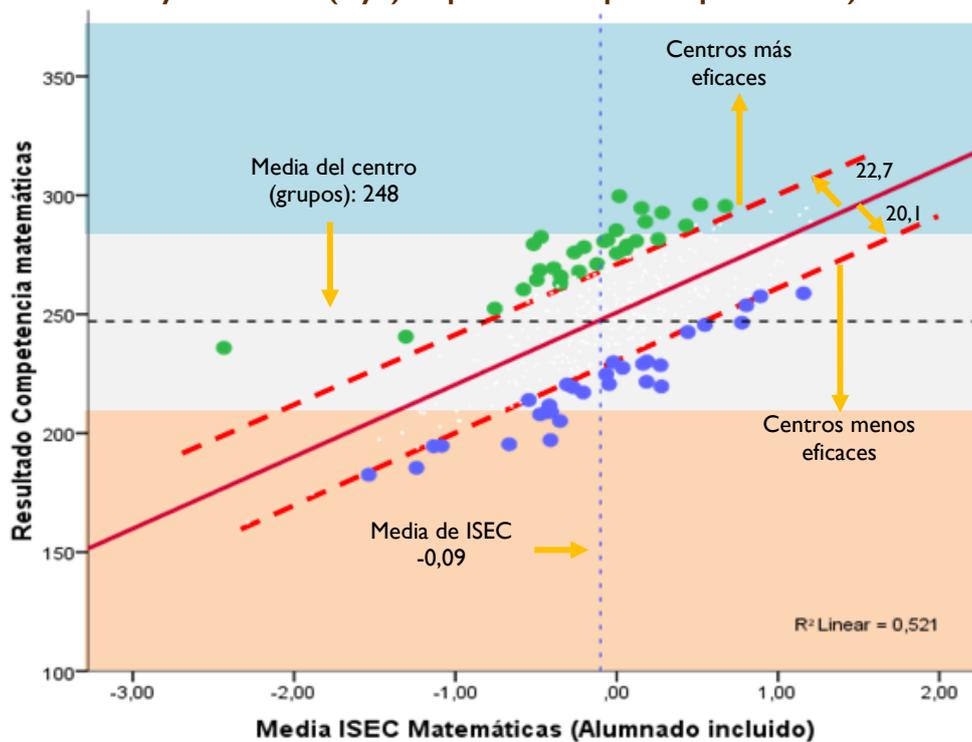
Resultados medios de los centros de 2º de ESO por nivel de eficacia en todas las competencias

Resultados del centro	Comunicación Lingüística en euskara	Comunicación lingüística en castellano	Competencia matemática	Comunicación lingüística en inglés
Medios	252	253	248	246
Aportan menos	226	237	220	228
Aportan más	268	258	276	254

Profundizando en el tema, en el *gráfico 155* se muestran los centros con mayor distancia positiva o negativa respecto a lo esperado según su ISEC. Las líneas discontinuas representan las distancias máxima y mínima requeridas para estar entre los centros más eficaces (22,76 puntos sobre la puntuación esperada) o menos eficaces (20,1 puntos por debajo de la esperada).



Gráfico 155: ED11-2ºESO. Resultados en Competencia matemática e ISEC (centros con mayor distancia (+ y -) respecto a lo esperado por su ISEC).



Una vez analizados los centros con buenos y malos resultados y aquellos que aportan más o menos podemos concluir:

- El ISEC tiene una gran influencia en los resultados.
- Entre los centros que más y menos aportan (más o menos eficaces) nos encontramos con centros que tienen diferentes niveles de ISEC.

Esto último es indicativo de que los factores educativos (metodologías, organización, clima escolar...) que caracterizan a cada centro influyen decisivamente en los resultados del alumnado. De esta forma ocurre que, con un mismo nivel de ISEC, hay centros que son capaces de obtener un mejor rendimiento de su alumnado y otros, en cambio, que no lo logran.

Este apartado es sólo un acercamiento al análisis del valor añadido que algunos centros consiguen proporcionar a su alumnado compensando en mayor o menor medida las características sociales, económicas y culturales de origen del mismo. Para una explicación detallada de todas las causas posibles y las variables que intervienen se debe desarrollar una investigación específica.

c) Evolución de los resultados (ED09, ED10 y ED11).

Un aspecto que demuestra la mayor o menor estabilidad es el número centros que ha mantenido los resultados medios de cada competencia en las tres evaluaciones realizadas, el que ha bajado sus puntuaciones medias o bien el que ha logrado aumentar el rendimiento de su alumnado. Estos datos se muestran en la siguiente tabla:



Comparativa ED09-ED10-ED11. Porcentaje de centros según resultados

Puntuación de los centros	Comunicación lingüística en euskara		Comunicación lingüística en castellano		Competencia matemática	
	% Centros		% Centros		% Centros	
	ED10-ED11	ED09-ED11	ED10-ED11	ED09-ED11	ED10-ED11	ED09-ED11
Descenso significativo	11,7%	6,1%	4,6%	5,8%	8,6%	9,2%
Sin cambios	82,4%	74,2%	85,2%	80,4%	80,9%	78,8%
Aumento significativo	5,9%	19,6%	10,2%	13,8%	10,5%	12,0%

Se comprueba que entre el 74% y el 85,2% de los centros evaluados en 2º de ESO mantiene, sin cambios significativos respecto de las evaluaciones anteriores, las puntuaciones obtenidas en todas las competencias. Se da una gran estabilidad en los resultados en la mayoría de los centros.

En la tabla siguiente se presentan los 30 centros que obtuvieron los resultados directos más bajos y los más altos en *Competencia matemática* y los que resultaron más y menos eficaces y se indica los centros que coincidieron en las tres evaluaciones en cada uno de los grupos analizados.

Nº de centros según sus resultados y su eficacia en *Competencia matemática* en las evaluaciones ED09, ED10 y ED11.

Nº de centros	ED09	ED10	ED11	ED10-ED11	ED09-ED11	ED09-ED10-ED11
Con resultados más altos	30	30	30	16	11	9
Con resultados más bajos	30	30	30	16	15	13
Centros más eficaces	30	30	30	10	8	0
Centros menos eficaces	30	30	30	10	7	7

Como puede apreciarse, entre el grupo de los 30 centros con mejores y peores resultados, si comparamos la ED10 con la ED11, coinciden 16 de los centros con resultados más altos y 16 con los más bajos. En ambas evaluaciones, de los 30 centros analizados, 10 centros se mantienen siendo más eficaces y otros 10 menos eficaces. Si comparamos la ED09 con la ED11, baja el número de centros que siguen teniendo en ambas evaluaciones los resultados más altos (11) y los más bajos (15), también baja el número de centros que en ambas ediciones son más eficaces (8) y menos eficaces (7). Se puede apreciar, así mismo, que se mantienen 9 centros con resultados más altos, 13 con resultados más bajos, ninguno de los más eficaces y 7 de los menos eficaces durante las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09, ED10 y ED11).





d) Conclusiones a partir del análisis de los resultados de los centros

- **Influencia del ISEC**

Se demuestra que la variable ISEC está siempre presente en los resultados e incide, de una u otra forma, en el rendimiento del alumnado. Esta conclusión confirma el análisis que sobre esta misma cuestión se realizó en las evaluaciones diagnósticas del 2009 y 2010.

- **Importancia del valor añadido**

Se ha comprobado que entre los centros que más y menos aportan –más y menos eficaces- existen centros situados en todos los niveles de ISEC, incluso alguno de los más eficaces tiene un ISEC inferior al ISEC medio de todos los centros de la evaluación. Este hecho indica que los factores educativos (metodologías, organización, clima escolar...) que aporta el centro influyen de forma decisiva en los resultados, independientemente del ISEC.

- **Estabilidad de los resultados**

Se comprueba que entre el 74% y el 85,2% de los centros evaluados en 2º de ESO mantiene, sin cambios significativos respecto de las evaluaciones anteriores, las puntuaciones obtenidas en todas las competencias. Se da una gran estabilidad en los resultados en la mayoría de los centros.





6. MODELO EXPLICATIVO DE LAS DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS





a) Análisis de la variabilidad en los resultados: varianza entre centros.

Las diferencias en el rendimiento en la Competencia matemática se explican en un 83,1% por las diferencias individuales, familiares y sociales del alumnado. La varianza entre centros sólo explica el 16,9% del rendimiento en Competencia matemática. Porcentajes muy similares a los de la Evaluación de diagnóstico de 2009.

El análisis de la variabilidad de los resultados pretende buscar la diferente influencia que tienen en los mismos las diversas variables que están presentes en el proceso educativo. Para realizar este análisis es importante contar con información suficiente para poder determinar el grado de influencia de cada una de ellas en el resultado final.

Para conocer cuáles son los factores que influyen en que un alumno o alumna obtenga un determinado resultado se trabaja, por una parte, con variables individuales, es decir, aquellas que tienen que ver con las características personales y familiares del alumnado. Por otro lado, se analizan variables de centro, es decir, aquellas características que aporta un centro frente a los demás y que pueden ser generadoras de un mayor o menor aprovechamiento por parte del alumnado.

Para realizar este análisis se ha seleccionado la *Competencia matemática*, fundamentalmente debido a que se considera que está menos influenciada por el conocimiento lingüístico y que ofrece, además, la posibilidad de establecer comparaciones longitudinales al tenerse datos de otras evaluaciones realizadas con anterioridad²⁴.

La variabilidad de los resultados, denominada varianza total, en las pruebas de la Evaluación de diagnóstico de 2009 y 2011 en la *Competencia matemática* se analiza en dos vertientes complementarias, por una parte, la varianza entre los centros y, por otra, la varianza debida al alumnado. Lo que se estudia en cada uno de los aspectos es lo siguiente:

- **Varianza entre centros:** hace referencia a la influencia que tienen las características de cada uno de ellos en los resultados (programas, composición del alumnado, estrategias de funcionamiento, etc.) Cuando el porcentaje de varianza debida a los centros es muy alto, se interpreta que lo que cada centro ofrece es muy diferente. En este sentido se deduce que la elección de uno u otro centro tiene mucha importancia en el devenir educativo del alumnado.
- **Varianza debida al alumnado:** hace referencia a la influencia que tienen las características individuales en los resultados que obtiene el alumno o la alumna (competencias, interés, apoyo familiar, expectativas académicas, etc.). Son variables que el centro debe considerar para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado.

Estos dos aspectos confluyen. Si tomamos como ejemplo el nivel socioeconómico de la familia, desde una perspectiva individual la situación de cada alumna o alumno concreto influye en la varianza debida al alumnado. Sin embargo, la media de las condiciones socioeconómicas de todo el alumnado del centro o grupo tiene influencia en cada uno de los centros y, por lo tanto, afecta a la varianza de los mismos.

²⁴ ISEI-IVEI. Segundo informe de la Evaluación Pisa 2003. Resultados en Euskadi. Variabilidad del rendimiento en función del alumnado y del centro. Disponible en: www.isei-ivei.net
ISEI-IVEI. Evaluación Diagnóstica 2009. Análisis de factores y variables. 2º ESO.



Según los resultados de la *Competencia matemática* en la Evaluación de diagnóstico de 2011 la varianza es la siguiente:

	Varianza total		Varianza entre centros %	Varianza entre alumnos-alumnas %
	Total	%		
Todo el alumnado	2.695	100%	16,9%	83,1%

Como puede apreciarse, la varianza entre centros es muy inferior a la varianza debida al alumnado. Esta última explica poco más del 83% de la varianza total mientras que la varianza entre centros solo explica cerca del 17%. Es decir, las diferencias en el rendimiento en la *Competencia matemática* se explican en un 83% por las diferencias individuales, familiares y sociales del alumnado.

A continuación se comparan estos datos con los de la Evaluación de diagnóstico de 2009 realizada por el alumnado de 4º de primaria y de 2º de la ESO y, de las evaluaciones PISA (realizada por alumnado de 15 años), sólo con los de la de PISA 2003²⁵ que se centró en el área de Matemáticas.

	Varianza total %	Varianza entre centros %	Varianza entre alumnos-alumnas %
ED 11-4º EP	100%	12,3%	87,7%
ED09-4º EP	100%	11%	89%
ED 11-2º ESO	100%	16,9%	83,1%
ED09-2º ESO	100%	16,5%	83,5%
PISA* 2003 Euskadi	100%	15%	85%
PISA* 2003 OCDE	100%	33%	67,6%

*Alumnado de 15 años

Aunque se refiere a alumnado de distinta edad y centros diferentes a los de la Evaluación de diagnóstico, se observa en la tabla que las varianzas apenas han cambiado entre el año 2003 y el 2011 y que siguen siendo muy inferiores a las de los países pertenecientes a la OCDE²⁶ del año 2003, en el que la varianza explicada por los centros era de un 33%, es decir, la influencia que ejerce el centro en los resultados es más que el doble. Cuanto más alto es el porcentaje de varianza entre centros mayor relieve alcanza la elección de uno u otro centro educativo para la escolarización del alumnado.

Los datos del País Vasco indican que los centros educativos tienen una influencia bastante semejante en la generación de aprendizaje del alumnado.

²⁵ En las ediciones de los años 2006 y 2009 las áreas preferentes de evaluación fueron Ciencias y Lectura respectivamente.

²⁶ OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico



b) Modelo explicativo de las diferencias en los resultados

Para conocer la importancia e influencia de las variables presentadas en los resultados en la *Competencia matemática* se ha realizado un análisis jerárquico de dos niveles en función de cuál es su aportación al resultado obtenido por el alumnado:

Tanto en un análisis individual de las variables como en un análisis de conjunto de todas ellas el estar escolarizado a la edad que se considera idónea para el nivel educativo, así como el valor del ISEC tanto individual como de centros son las variables más influyentes. Esta misma circunstancia se producía en la evaluación de 2009.

Las variables que tienen alguna influencia para explicar los resultados en la *Competencia matemática* son las siguientes:

Variables individuales

Variable	Descripción	Opciones
Año nacimiento ²⁷	1995=-2; 1996=-1; 1997=0;	-2; -1; 0
Inmigrante	No inmigrante=0; inmigrante= 1	0; 1
ISEC	Índice socioeconómico y cultural individual: entre -2,42 y 1,21	De -2,42 a 1,21
Sexo	Chica= 0; chico= 1	0; 1
Lengua familiar	No euskara= 0; euskara= 1	0; 1
Lengua prueba	Castellano= 0; euskara= 1	0; 1

Variables de centro

Variable	Descripción	Opciones
Lengua familiar (centro) ²⁸	Todo el centro no euskara= 0 Todo el centro euskara= 1	De 0 a 1
ISEC medio del centro	Índice socioeconómico y cultural medio del centro	De -3,68 a 5,41

- **Efecto de las variables analizadas de forma independiente**

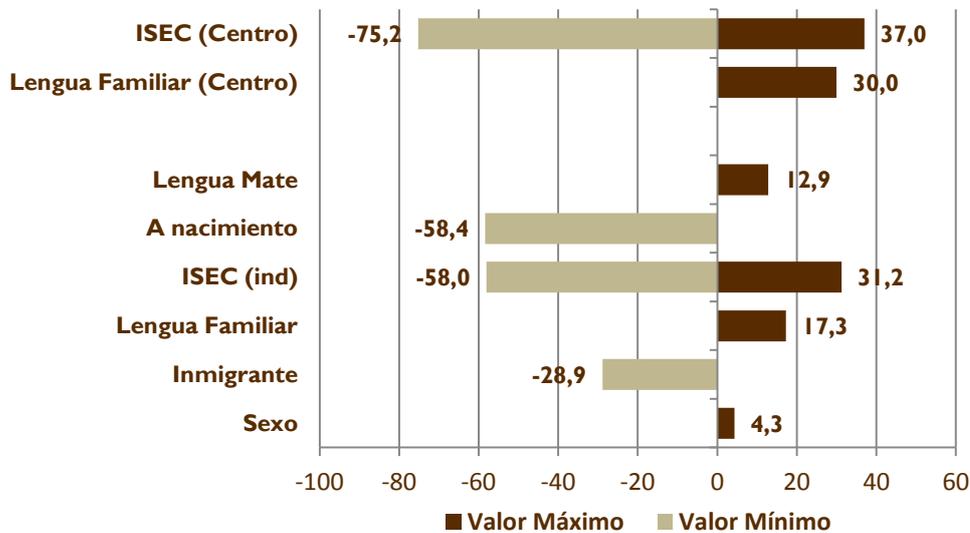
El *gráfico 156* recoge las aportaciones a que hace cada una de las variables consideradas de forma individual, es decir, una a una. Para interpretarlo hay que tener en cuenta que este análisis considera que la única variable que afecta a los resultados es la que se analiza. Así, el coeficiente indica la puntuación esperada para un alumno o alumna cuando el valor en dicha variable es 0. A este valor habrá que restarle o añadirle el efecto específico de la variable estudiada en función de su valor para el alumno o alumna o del centro en el que está escolarizado/a.

²⁷ Es una variable relacionada con la repetición pero no es exactamente la misma.

²⁸ Es un valor que se mueve entre 0 y 1, se logra calculando la media de los valores de la variable lengua familiar euskara. El 1 representa que todo el alumnado tiene como lengua familiar el euskara y el 0 que todo el alumnado tiene otra lengua familiar diferente al euskara.



Gráfico 156: EDI I-2ºESO. Efecto de las variables que intervienen analizadas de forma independiente.



La tabla siguiente muestra el coeficiente de cada variable y los puntos que aporta cada una de ellas:

Variable	Coeficiente (puntuación)	Aportación de la variable
Año de nacimiento	256	29,2
Inmigrante	251	28,9
ISEC individual	251	16,4
Sexo	246	4,3
Lengua familiar no euskara	245	17,3
Lengua de la prueba castellano	241	12,9
Lengua familiar no euskara (centro)	243	30,0
ISEC medio (centro)	248	30,8

Por ejemplo, quienes han nacido en 1997, es decir, los que tienen la edad idónea para 2º de la ESO, tienen una puntuación esperada en la *Competencia matemática* de 256 puntos. Esta variable resta 29,2 puntos por cada año de retraso en el sistema educativo, por lo que, si la edad fuera la única variable que afectara a los resultados, los nacidos en 1996 tendrían una puntuación esperada de 227 puntos y de 198 puntos en el caso de los nacidos en 1995.

Cuando se trata de alumnado no inmigrante, la puntuación esperada en *Competencia matemática* es de 251 puntos, mientras que para el alumnado inmigrante la puntuación esperada sería de 222 puntos.

Un alumno o alumna con un ISEC individual igual al de la media de Euskadi (0) obtendría en *Competencia matemática* 251 puntos. Esta variable aporta 16,4 puntos por cada nivel de ISEC; por lo tanto, cuando el ISEC individual del alumno o alumna es de -1, se espera una puntuación de 235 puntos y de 267 puntos si el ISEC es igual a 1.

Las chicas tienen una puntuación esperada en *Competencia matemática* de 246 puntos y los chicos 250 puntos.



Si la lengua familiar del alumno o alumna no es el euskara (castellano u otra) se espera una puntuación de 245 puntos, mientras que si es el euskara la puntuación esperada en *Competencia matemática* es de 262 puntos.

Tanto la lengua utilizada en el centro para la prueba de *Competencia matemática* como la lengua familiar media dominante del centro tienen influencia en los resultados. Por ejemplo:

- Cuando la lengua de la prueba es el castellano la puntuación esperada es de 241 puntos mientras que los centros en los que todo el alumnado realiza la prueba en euskara tendrían una puntuación de 254 puntos.
- La lengua familiar media del centro o grupo oscila entre una situación en la que ningún alumno o alumna del centro o grupo tiene el euskara como lengua familiar (en este caso la puntuación esperada es de 243 puntos) y otra situación en la que todo el grupo es vascoparlante, en tal caso tendría una puntuación de 273 puntos. Esta variable es una de las que aporta el valor más alto (30 puntos).

El ISEC medio de centro funciona igual que el ISEC individual, aunque esta variable es la que más aporta (30,8 puntos por cada nivel de ISEC). Así, un centro con ISEC igual a la media de Euskadi (0), supondría que su alumnado tendría 248 puntos en la *Competencia matemática*; si se encuentra en un centro con ISEC inferior su puntuación disminuirá (por ejemplo, si el ISEC es -1 la puntuación esperada, suponiendo que ésta es la única variable que afecta a los resultados, sería de 217 puntos); en cambio, si se encuentra en un centro con ISEC positivo, la puntuación esperada será mayor que la del coeficiente (por ejemplo, con ISEC igual a uno, se esperará una puntuación de 279 puntos).

Aunque esta información tiene importancia para entender el efecto de las variables si éstas actuaran de forma individual, es necesario interpretar el modelo de manera conjunta, es decir, analizando los efectos de todas las variables cuando interactúan entre sí. El modelo conjunto, que se detalla a continuación, es capaz de explicar una parte importante de la varianza.

• Modelo de análisis conjunto de las variables

Una vez analizado el funcionamiento de las variables tomadas de una en una, como si fuese cada una de ellas la única que tiene influencia en los resultados, y una vez seleccionadas las que tienen una aportación significativa, se analiza el efecto que tienen de forma conjunta todas las variables en interacción en la *Competencia matemática*.

En un análisis de las variables en interacción, estar escolarizado a la edad que se considera idónea para el nivel educativo, el ISEC individual y el de centro, por sí solas, explican el 22,6% de la varianza total justificada por el modelo conjunto.

El modelo conjunto es capaz de explicar una parte importante de la varianza, tal y como puede verse en la siguiente tabla.

ED 11-2º ESO. Varianza. Competencia matemática

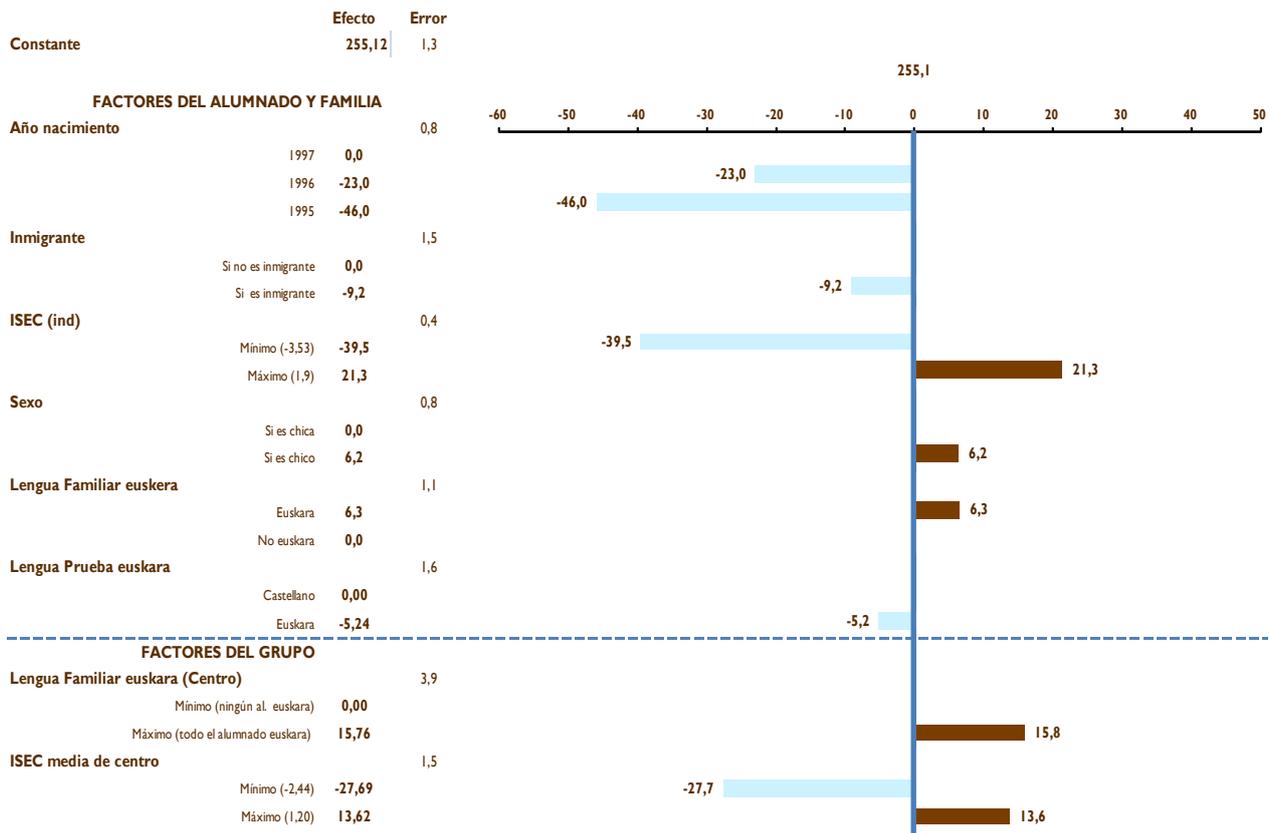
	Total	Final	Final en %	Explicada %
Varianza total	2.695	2.044	100%	24,2%
Varianza entre centros	454	131	6,4%	71,2%
Varianza entre alumnos/as	2.241	1.913	93,6%	14,6%



Este conjunto de variables es capaz de explicar el 24,2% de la variabilidad total de los resultados. La varianza de los resultados entre centros es bastante pequeña, queda reducida al 6,4%, mientras que la varianza entre el alumnado es mayor, llegando al 93,6%.

El gráfico siguiente muestra la incidencia de las variables que componen este modelo explicativo en los resultados del alumnado de 2º de ESO en *Competencia matemática* cuando interactúan de forma conjunta.

Gráfico 157: ED11-2º ESO. Influencia de las variables consideradas de forma conjunta.



La siguiente tabla muestra el coeficiente de cada variable y los puntos que aporta cada una de ellas cuando actúan de forma conjunta:

Variable	Aportación de la variable
Año de nacimiento (retraso de 1 curso)	-23
Inmigrante	-9
ISEC individual	11
Sexo masculino	6
Lengua familiar euskara	6
Lengua de la prueba (euskara)	-5
Lengua familiar de todo el alumnado del centro o modelo (euskara)	16
ISEC medio (centro)	11

Como se puede deducir del gráfico y de la tabla anteriores, teniendo en cuenta la influencia de estas variables, la puntuación esperada de 255,12 puntos corresponde a una chica,



no inmigrante, nacida en 1.997 (año de idoneidad), pertenece a una familia que no habla euskara, ha realizado la prueba en castellano, tiene un nivel de ISEC igual a 0 (media de Euskadi), está escolarizada en un grupo en el que ninguno de los alumnos o alumnas tiene el euskara como lengua familiar y el ISEC medio del centro es 0 (igual al de la media de Euskadi).

Por el contrario, si se tratara de un chico, a la puntuación constante 255,12, se le sumarían 6 puntos, si fuera inmigrante se le restarían 9 puntos, si hubiese nacido en 1996 se le restarían 23 puntos, si perteneciera a una familia euskalduna se le sumarían 6 puntos, si tuviese un ISEC igual a 1 se le sumarían 11 puntos y, además, si hubiera realizado la prueba de *Competencia matemática* en euskara se le sumarían 16 puntos.

En este modelo conjunto, lo que aportaría cada una de las variables difiere ligeramente de lo que se ha visto en el análisis anterior de cada variable examinada de forma independiente. En este caso, se ajustan los valores de las variables ya que, de hecho, existe interacción entre los diferentes factores que explican la variabilidad de los resultados.

Las variables más destacadas por su influencia en los resultados son: estar escolarizado con edad idónea para el grupo y el valor del ISEC tanto individual como de centro. De hecho, sólo estas tres variables explican el 22,6% de la varianza total.

- **Evolución de las aportaciones de cada variable en el modelo de análisis conjunto. ED09-ED11**

A continuación se presenta una tabla comparativa de las dos evaluaciones en las que se ha examinado la incidencia de determinadas variables, analizadas conjuntamente, en las puntuaciones obtenidas por el alumnado en *Competencia matemática*.

	ED09	ED11
Año de nacimiento (retraso de 1 curso)	-25,4	-23
Inmigrante	-8,4	-9
ISEC individual	9,84	11
Sexo masculino	4	6
Lengua familiar euskara	4	6
Lengua de la prueba (euskara)	-6,5	-5
Lengua familiar de todo el alumnado del centro (euskara)	21,9	16
ISEC medio (centro)	9,07	11

La incidencia de las variables: año de nacimiento, lengua de la prueba, lengua familiar del alumnado del centro o modelo disminuye en la edición de la evaluación actual (ED11) y sube la incidencia del resto de las variables: inmigrante, ISEC individual, sexo, lengua familiar e ISEC medio del centro.





7. CUESTIONARIO DEL CENTRO





Como complemento al análisis de los resultados del alumnado, las variables que más influyen en los mismos y las características de los centros, se realiza a continuación una descripción de los datos sobre algunos aspectos que se consideran importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se han recogido en el cuestionario de centros que los Equipos Directivos debían cumplimentar.

a) Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Uno de los apartados del cuestionario del centro en esta Evaluación de diagnóstico recaba información de los Equipos Directivos sobre diversos aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus centros. A continuación se recoge en las tablas las respuestas que han elegido a la hora de expresar su opinión respecto a las cuestiones planteadas en el cuestionario.

En relación a si se realizan de forma colegiada o no determinados procesos y toma de decisiones, más del 75% de los Equipos Directivos opinan que se realizan estas labores totalmente o casi totalmente en equipo.

Procesos y decisiones colegiadas. Significado de los valores extremos: 1. La decisión no se ha tomado en equipo; 4. La decisión se ha tomado totalmente en equipo.

	1	2	3	4	Ns/Nc
Revisión-actualización del Proyecto Curricular de centro	2,1%	13,4%	37,4%	43,2%	4,0%
Diseño y desarrollo de la Programación de Área (PA)	1,5%	12,2%	38,3%	47,1%	0,9%
Concreción de los criterios de evaluación de la PA	0,9%	8,5%	40,1%	49,8%	0,6%
Selección de materiales y recursos para el desarrollo de la PA	1,8%	9,4%	40,7%	47,4%	0,6%
Elaboración-revisión del Proyecto Lingüístico de la ESO	4,9%	15,5%	38,9%	36,2%	4,6%

Las respuestas sobre la cuestión relativa a los criterios comunes de trabajo en las tres lenguas (euskara, castellano e inglés) y cuatro de sus dimensiones se pueden ver en la siguiente tabla.

Criterios comunes de trabajo en las lenguas

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Ns/Nc
Desarrollo de la comprensión oral	2,7%	22,2%	50,5%	22,8%	1,8%
Desarrollo de la expresión oral	2,7%	23,7%	46,8%	24,9%	1,8%
Desarrollo de la comprensión escrita	3,0%	20,7%	45,6%	28,9%	1,8%
Desarrollo de la expresión escrita	2,7%	21,6%	45,3%	28,6%	1,8%

Si se suman los porcentajes de las respuestas “bastante” y “mucho” se observa que en más del 71% de los centros existen criterios comunes para trabajar las cuatro dimensiones de las tres lenguas.



En la tabla siguiente se puede apreciar, en relación a qué criterios se utilizan a la hora de realizar las agrupaciones de aula, que un 56,2% cita como criterio el equilibrio chicas-chicos, que en un 55,6% de los centros se tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado y en un 37,4% los motivos lingüísticos.

Criterios a la hora de realizar las agrupaciones de aula

	%
Por orden alfabético	11,2%
Equilibrio niños/niñas	56,2%
Motivos lingüísticos	37,4%
Según rendimiento académico	21,3%
Buscando homogeneidad	13,7%
Procurando heterogeneidad	55,6%
Sólo hay una línea	17,6%
Otros	24,9%
Ns/Nc	0,9%

Como se puede observar en la tabla siguiente, a la hora de asignar tutorías en secundaria el 77,5% de los equipos directivos opina que el criterio utilizado es el del profesorado que pasa más horas con el alumnado, casi el 61% es el de la continuidad en el ciclo, el 48,6% cita como criterio el que el profesorado tenga más experiencia en el ciclo y el 44,4% que el profesorado esté a jornada completa en el centro.

Criterios a la hora de asignar las tutorías

	%
Preferencias del profesorado	18,2%
Profesorado que pasa más horas con el alumnado	77,5%
Profesorado con más experiencia en el ciclo	48,6%
Continuación en el ciclo	60,8%
Profesorado a jornada completa	44,4%
Antigüedad	2,7%
De manera rotativa	22,5%
Otros	28,0%
Ns/Nc	0,0%

En la tabla siguiente se muestran las respuestas que han dado los Equipos Directivos de los centros en relación a las actitudes y expectativas del profesorado con respecto al alumnado.

Las afirmaciones que más acuerdo generan son la de que el profesorado motiva al alumnado (94,6%), hace frente a las necesidades individuales de todo su alumnado (87,5%) y diseña y desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos al alumnado con niveles de habilidad diferentes (84,8%). En el resto de afirmaciones hay un acuerdo que va entre algo más del 74% y casi el 80%.



Actitudes y expectativas del profesorado

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Muy de acuerdo	Ns/Nc
Motiva al alumnado para desarrollar todo su potencial.	0,3%	3,0%	65,7%	28,9%	2,1%
Tiene altas expectativas respecto a su alumnado.	0,3%	17,0%	67,8%	10,9%	4,0%
Hace frente a las necesidades individuales de todo su alumnado.	0,3%	10,3%	62,0%	25,5%	1,8%
Muestra predisposición al cambio e innovación.	0,6%	18,2%	60,5%	18,2%	2,4%
Diseña/developa procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con niveles de habilidad diferentes.	0,3%	13,1%	66,3%	18,5%	1,8%
Diseña/developa procesos de enseñanza-aprendizaje para alumnado de diferentes orígenes étnicos, lingüísticos, culturales...	0,9%	15,5%	56,8%	17,6%	9,1%

En el 92,4% de los centros de secundaria existe un plan de formación del profesorado en el curso 2010-2011. En un 62,6% de los mismos participan entre un 90% y un 100% del profesorado y en un 10,3% lo hacen entre un 80% y un 89,99%.

Los temas que en mayor porcentaje se trabajan en los planes de formación aparecen en la tabla siguiente. Sólo se mencionan los temas de formación cuyo porcentaje supera el 50%.

Temas de formación

	% respuestas
Escuela 2.0. Tecnologías de la Información y Comunicación	71,4%
Aspectos metodológicos	67,5%
Aspectos lingüísticos	59,9%
Aspectos curriculares	59,0%
Plan de convivencia	53,8%

Además de los planes de formación se pregunta a los centros si van a desarrollar otras actividades formativas. En la tabla siguiente se recogen las respuestas de los Equipos Directivos a esta cuestión.

Actividades formativas

	Sí	No	Ns/Nc
Actividades formativas encaminadas a mejorar la capacidad de enseñar	77,2%	19,5%	3,3%
Actividades formativas encaminadas a mejorar el rendimiento del alumnado en Ciencias de la Naturaleza	27,7%	65,3%	7,0%
Actividades formativas con el Equipo Directivo encaminadas a mejorar su capacidad de liderazgo y dirección	45,3%	51,4%	3,3%
Procesos de enseñanza en los que participan dos profesores/as en la misma aula	45,9%	51,1%	3,0%
Procesos de revisión de la práctica docente entre profesorado del mismo área	62,6%	33,1%	4,3%
Procesos de observación de la práctica docente por personal externo al centro	18,8%	74,5%	6,7%



A continuación, se recoge la información dada por los centros sobre las instituciones con las que se desarrollan los planes de formación. Hay que tener en cuenta a la hora de interpretar la información que las respuestas a estas preguntas no son excluyentes.

Instituciones o entidades con las que se desarrollan los planes de formación		
	Red pública	Red concertada
Berritzegunea	87,6%	86,0%
Universidad	20,2%	22,5%
Entidades privadas de formación	38,8%	79,0%
Formación entre varios centros	14,0%	42,5%
De manera autónoma	65,1%	50,5%
Otro	10,1%	22,0%

La institución que más presencia tiene en los planes de formación de los centros, en opinión de los Equipos Directivos de ambas redes (pública y concertada), es el Berritzegunea (87,6% y 86% respectivamente). Los Equipos Directivos de la red concertada dicen desarrollar sus planes de formación con redes privadas en mayor medida que los de la red pública (79% y 38,8% respectivamente). En ambas redes se llevan a cabo planes de formación de manera autónoma en un porcentaje superior al 50%.

b) Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos de convivencia y aprendizaje

En el cuestionario cumplimentado por el Equipo Directivo hay una serie de preguntas encaminadas a recoger información sobre aspectos que inciden en las circunstancias relativas a la convivencia y que afectan al aprendizaje del alumnado.

El primer aspecto que se analiza en el cuestionario es la estabilidad del profesorado en el centro. En la siguiente tabla se reflejan los porcentajes de cambios de los centros que han contestado al cuestionario en el último año y en los tres últimos cursos.

Porcentaje de estabilidad del profesorado en los centros		
	Último curso	3 últimos cursos
No ha habido cambio	35,1%	14,9%
Ha cambiado hasta un 25% de la plantilla	47,3%	61,3%
Ha cambiado entre el 26% y el 50% de la plantilla	12,2%	14,0%
Ha cambiado entre el 51% y el 75% de la plantilla	1,5%	3,7%
Ha cambiado más del 75% de la plantilla	0,3%	1,5%
No sabe/ No contesta	3,7%	4,6%

En la siguiente tabla se realiza el análisis por titularidad de los centros y sólo teniendo en cuenta el último año:



Porcentaje de estabilidad del profesorado en los centros por titularidad

	Pública	Concertada
No ha habido cambio	3,1%	55,5%
Ha cambiado hasta un 25% de la plantilla	60,2%	39,0%
Ha cambiado entre el 26% y el 50% de la plantilla	30,5%	0,5%
Ha cambiado entre el 51% y el 75% de la plantilla	2,3%	1,0%
Ha cambiado más del 75% de la plantilla	0,0%	0,5%
No sabe/No contesta	3,9%	3,5%

Con respecto a la estabilidad del profesorado se observa que en Educación Secundaria la diferencia entre los centros públicos y concertados es importante. En un 55,5% de los centros concertados no ha habido ningún cambio del profesorado en los últimos años, sin embargo, en los centros públicos esta situación solo se da en el 3,1% de los centros.

La opinión del Equipo Directivo en relación a las circunstancias que dificultan el aprendizaje de los estudiantes se recoge en la siguiente tabla.

Circunstancias que dificultan el aprendizaje del alumnado

	Nada/Poco	Bastante/Mucho
Absentismo del alumnado	81,7%	18,0%
El alumnado llega tarde de forma continuada	84,2%	15,3%
Falta del respeto al profesorado	75,9%	23,8%
Conductas disruptivas	61,3%	38,1%
Maltrato entre alumnado	85,7%	13,4%
Escasa relación entre profesorado y alumnado	83,5%	15,9%
Profesorado que falta con frecuencia	88,4%	11,3%
Frecuentes sustituciones del profesorado en el grupo	81,4%	18,3%
Excesivo número de sustituciones en el centro	79,3%	20,1%
Desinterés del alumnado	35,3%	64,3%
Falta de implicación de las familias	49,7%	50,3%
Problemas de integración del alumnado	80,7%	18,3%
Consumo de alcohol o drogas por parte del alumnado	85,9%	9,8%

*No aparecen los porcentajes correspondientes a Ns/Nc.

Como se puede observar en la tabla, poco más de un 64% de los Equipos Directivos de los centros consideran que la circunstancia que dificulta en mayor medida el aprendizaje del alumnado es su desinterés, un 50,3% la falta de implicación de las familias y un 38,1% las conductas disruptivas del alumnado.

Sobre la evolución de los conflictos entre el alumnado en los tres últimos años, el 40,5 % de los Equipos Directivos opinan que se han mantenido igual, el 33,5% piensa que han disminuido ligeramente y un 12,2% que han disminuido drásticamente.



Evolución de los conflictos en los tres últimos años

	% respuestas
Han disminuido drásticamente	12,2%
Han disminuido ligeramente	33,5%
Se han mantenido igual	40,5%
Han aumentado ligeramente	7,9%
Han aumentado drásticamente	0,9%
No sabe/No contesta	4,9%

En la tabla siguiente, se pueden observar las respuestas que dan los Equipos Directivos en relación a las actividades que se realizan para evitar los conflictos y mejorar la convivencia en los centros.

Actividades para la mejora de la convivencia

	%
Formación y coordinación del profesorado sobre convivencia	61,1%
Participación en diversos programas sobre convivencia	51,1%
Trabajo en tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo...	90,3%
Actualización del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF)	66,6%
Favorecimiento de una metodología más participativa	50,8%
Favorecimiento de la participación en implicación del profesorado en la organización del centro	58,7%
Otras	18,2%

En la tabla siguiente se pueden observar las respuestas de los Equipos Directivos a la pregunta sobre el número de veces que se han llevado a cabo determinadas actuaciones por conflictos entre el alumnado.

Actuaciones por conflictos del alumnado

	Ninguna vez	1 a 3 veces	4 a 6 veces	7 a 10 veces	Más de 10
Sanciones por faltas leves	3,7%	13,4%	13,1%	14,6%	51,8%
Sanciones por faltas graves	11,0%	35,4%	25,0%	12,2%	14,6%
Sanciones por faltas muy graves	43,0%	35,4%	11,9%	4,6%	3,4%
Expulsiones temporales tramitadas por el Consejo Escolar u OMR ²⁹	56,7%	28,7%	6,4%	1,8%	3,0%
Denuncias a la policía	89,3%	8,5%	0,3%	0,0%	0,0%
Cambio de centro	87,2%	11,0%	0, %3	0,0%	0,0%

*No aparecen los porcentajes correspondientes a Ns/Nc.

²⁹ OMR: Órgano de Máxima Representación.



Con respecto al tipo de actuaciones ante los conflictos del alumnado, casi un 52% de los Equipos Directivos de secundaria mencionan que han tenido que aplicar sanciones por faltas leves más de 10 veces, un 35,4% ha sancionado entre una y tres veces por faltas graves y muy graves, casi un 29% ha aplicado entre 1 y 3 expulsiones temporales tramitadas por el Consejo Escolar o el OMR. El resto de porcentajes de aplicación de otro tipo de sanciones está por debajo del 12%.

Se pueden consultar datos más concretos sobre este tema en las investigaciones realizadas por el ISEI-IVEI sobre Bullying.





8. CONCLUSIONES GENERALES DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE 2011





a) Respecto al rendimiento en las competencias evaluadas

- Los resultados obtenidos por el alumnado de 2º de la ESO en la Evaluación de diagnóstico del año 2011 en las *Competencias en comunicación lingüística en euskara y castellano* son significativamente más altos que los obtenidos en la Evaluación de diagnóstico de 2009 y significativamente más bajos que los obtenidos en la ED10.
- Los resultados obtenidos por el alumnado de 2º de la ESO en la *Competencia matemática* se mantienen en las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico (ED09, ED10 y ED11).
- En *Competencia en comunicación lingüística en inglés* los tres estratos concertados superan la media establecida en 250 puntos. El alumnado que acude a clases extraescolares de inglés (un 43,6%) obtiene una puntuación media 32 puntos más alta que el que no lo hace.

b) Respecto a la incidencia de algunas variables en el rendimiento

- Cuando se anula el efecto del ISEC en los resultados de la *Competencia matemática*, *Competencia en comunicación lingüística en castellano e inglés* las medias de los estratos públicos son significativamente más bajas que las de los estratos concertados.
- Como ocurrió en las dos ediciones anteriores de la Evaluación de diagnóstico (ED09 y ED10), el resultado en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* está determinado por el modelo lingüístico. Así mismo, el modelo D es el único que se sitúa por encima de la media de esta competencia. La diferencia de resultados entre los tres modelos es estadísticamente significativa.
- El rendimiento de las chicas es superior al de los chicos en las tres *Competencias en comunicación lingüística* evaluadas. En *Competencia matemática* los chicos obtienen puntuaciones significativamente más altas que las chicas.
- El 80,5% del alumnado de 2º de ESO está en el curso que le corresponde por edad y obtiene en todas las competencias evaluadas un rendimiento significativamente más alto que el alumnado con uno o dos años de retraso respecto a la edad. Esta misma situación se produjo en las dos Evaluaciones de diagnóstico realizadas anteriormente (ED09 y ED10).
- El alumnado que realiza la prueba de *Competencia matemática* en su lengua familiar obtiene resultados significativamente más altos que aquel que la hace en una lengua diferente. Esto mismo ocurrió en las anteriores ediciones de la Evaluación de diagnóstico.
- Cuanto mayor es el nivel de estudios del padre y la madre mejores son los resultados en todas las competencias evaluadas. Esta situación también se observó en las anteriores ediciones de la Evaluación de diagnóstico. Entre el alumnado cuyos progenitores tienen estudios básicos y quienes tienen estudios universitarios hay, en las competencias evaluadas, entre 36 y 53 puntos de



diferencia.

- Se da una relación positiva entre las calificaciones de aula y el rendimiento en la evaluación de la *Competencia matemática*. A calificación de aula más alta corresponde una mayor puntuación en la Evaluación de diagnóstico. Esto ha ocurrido en todas las ediciones de la Evaluación de diagnóstico. Sólo las alumnas y alumnos que obtuvieron calificaciones de notable y sobresaliente en el área de Matemáticas (el 52,2% del alumnado) ha logrado superar la puntuación media de la *Competencia matemática* (250,7 puntos).
- El nivel académico del grupo en que está escolarizado el alumnado condiciona las calificaciones que éste obtiene en el aula, ya que el profesorado tiende a ajustar la dispersión que se da entre el alumnado dentro del aula y adapta sus criterios de evaluación a un nivel medio que atribuye al grupo. Esta situación se ha observado en todas las ediciones de la Evaluación de diagnóstico.
- El alumnado de origen extranjero (el 8,3% del alumnado evaluado) obtiene en todas las competencias puntuaciones inferiores a la media, especialmente en el caso de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*. Respecto a las evaluaciones anteriores los resultados en *Competencia matemática* se han mantenido a lo largo de las tres ediciones de la Evaluación de diagnóstico mientras que en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara y castellano* los resultados han ido mejorando.
- La mayor o menor concentración de alumnado inmigrante no tiene incidencia en los resultados en *Competencia matemática* ni del alumnado autóctono ni del inmigrante. La variable que más incidencia tiene en las puntuaciones de ambas poblaciones es el ISEC pero esto ocurre con mayor fuerza en la población autóctona que en la inmigrante.
- Con respecto a la opinión de los Equipos Directivos en relación al alumnado extranjero casi el 51% considera que la preparación del profesorado es buena o muy buena. Alrededor del 84,5% piensa que el alumnado extranjero se ha adaptado entre bien y muy bien a los centros. Por último, para los Equipos Directivos las diferencias que en mayor grado afectan a la integración del alumnado inmigrante son las relacionadas con el idioma y con el nivel de estudios de su país.
- La relación entre las expectativas de estudio que tiene el alumnado para sí mismo y los resultados que obtiene en la Evaluación de diagnóstico es positiva, a mayores expectativas, los resultados son significativamente más altos. Se ratifica la comprobación realizada con esta variable en la evaluación del 2009.
- El alumnado que obtiene mejores resultados en todas las competencias es aquel que realiza los deberes todos los días durante menos de una hora y máximo dos horas. Por otra parte, el alumnado que no requiere ayuda en el estudio es el que obtiene las mejores puntuaciones.
- Entre el alumnado escolarizado en 2º de ESO, existen 1.318 alumnos y alumnas que siguen un Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE). Las puntuaciones que obtienen en todas las competencias evaluadas son muy inferiores a la media obtenida en el País Vasco.



- En 2º de ESO, el total de alumnado con adaptación de acceso o ACI de área en esta evaluación ha sido de 209 alumnos y alumnas (1,1%). De éstos, el 60,8% está escolarizado en centros de la red pública y un 39,2% en la red concertada. El porcentaje de chicos es bastante superior (57,9%) al de las chicas (42,1%)
- Tanto en un análisis individual de las variables como en un análisis de conjunto de todas ellas el estar escolarizado a la edad que se considera idónea para el nivel educativo, así como el valor del ISEC tanto individual como de centros son las variables más influyentes. Esta misma circunstancia se producía en la evaluación de 2009.

- **Respecto a los resultados de los centros y su eficacia**

- Tal y como se constató en las dos ediciones anteriores de la Evaluación de diagnóstico (ED09 y ED10), la variable ISEC incide, de una u otra forma en el rendimiento del alumnado.
- Entre los centros más y menos eficaces existen centros situados en todos los niveles de ISEC. Este hecho indica que los factores educativos (metodologías, organización, clima escolar, liderazgo de los Equipos Directivos...) que aporta el centro influyen de forma decisiva en los resultados, independientemente del ISEC.
- Se comprueba que entre el 74% y el 85,2% de los centros evaluados en 2º de ESO mantiene, sin cambios significativos respecto de las evaluaciones anteriores, las puntuaciones obtenidas en todas las competencias. Se da una gran estabilidad en los resultados en la mayoría de los centros.

- **Respecto al cuestionario del centro**

- **Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje**
 - Realización de forma colegiada o no determinados procesos y toma de decisiones. Más del 75% de los Equipos Directivos opinan que se realizan estas labores totalmente o casi totalmente en equipo.
 - Criterios que se utilizan a la hora de realizar las agrupaciones de aula. En un 55,8% de los centros se tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado; un 56,4% cita como criterio el equilibrio chicas-chicos y un 37,5% motivos lingüísticos.
 - Asignación de tutorías en secundaria. Algo más del 79% de los Equipos Directivos opinan que el criterio es la continuidad del profesorado en el ciclo, el 52% el profesorado que pasa más horas con el alumnado y algo más del 35% cita como criterio el que el profesorado tenga jornada completa.
 - Actitudes y expectativas del profesorado con respecto al alumnado. Las afirmaciones que más acuerdo generan son la de que el profesorado motiva al alumnado (96,1%) y hace frente a las necesidades individuales de todo su alumnado (92,4%). En el resto de afirmaciones hay un acuerdo que va entre



algo más del 78% y el 89%.

- **Percepción de los Equipos Directivos sobre aspectos de convivencia y aprendizaje**
 - Estabilidad del profesorado. En un 55,5% de los centros concertados no ha habido ningún cambio del profesorado en los últimos años, sin embargo, en los centros públicos esta situación solo se da en el 3,1% de los centros.
 - Circunstancias que dificultan el aprendizaje del alumnado. Más de un 64% de los Equipos Directivos de los centros consideran que es el desinterés del alumnado, un 50,3% la falta de implicación de las familias y un 38,1% las conductas disruptivas del alumnado.
 - Con respecto a las actividades que se realizan para evitar los conflictos y mejorar la convivencia entre el 39% y el 41% responden las siguientes: participación en formación y coordinación del profesorado, participación en diversos programas de convivencia y en programas de tutorías sobre este tema, actualización del ROF y otras actividades.