



2013



Evaluación de diagnóstico

Competencia para aprender a aprender

4º de Educación Primaria y 2º de ESO



EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAILA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA



Edita: **Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)**

Asturias, 9, 3º - 48015 BILBAO

info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

Elaboración del informe: Araceli Angulo y Alfonso Caño (ISEI-IVEI).

Asesoramiento y supervisión técnica: José Luis Tranche (ISEI-IVEI).

Asesoramiento/Colaboración externa: Begoña Iturgaitz (Leioako Berritzegunea), Rosa Ortega (Berritzegune Nagusia), Marisa Revilla (Zaratamoko Berritzegunea) y Beatriz Ugarte (Arabako Berritzegunea).

Junio 2014

ÍNDICE

1. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER.....	3
1.1. Características de la competencia.....	4
1.2. Objetivos de la evaluación.....	5
1.3. Datos técnicos.....	6
1.3.1. Tamaño de la muestra.....	6
1.3.2. Organización de la prueba y tipos de cuadernos.....	6
1.4. Estructura del informe.....	7
2. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE APRENDER A APRENDER.....	8
3. RESULTADOS EN 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	13
3.1. Resultado global y desglose por dimensiones.....	13
3.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento.....	13
3.3. Dispersión de resultados según el nivel de ISEC.....	14
3.4. Resultados por estratos: modelo lingüístico y red educativa.....	16
3.4.1. Resultados globales.....	16
3.4.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento.....	17
3.4.3. Resultados por estratos e ISEC.....	17
3.5. Resultados a partir de algunas variables en 4º de Educación Primaria.....	18
3.5.1. Resultados según el sexo del alumnado.....	18
3.5.2. Resultados globales según situación de idoneidad del alumnado en el nivel educativo.....	20
3.5.3. Resultados por lengua familiar y lengua de la prueba.....	20
3.5.4. Correlación entre los resultados de las otras competencias evaluadas y la Competencia para aprender a aprender.....	22
3.5.5. Resultados por competencias y rendimiento en las áreas.....	23
3.5.6. Resultados por horas dedicadas a deberes.....	24
3.5.7. Ayuda para hacer los deberes.....	25
3.5.8. Resultados en relación con el grado de dificultad en las áreas curriculares.....	26
3.6. Resumen de las conclusiones de 4º de Educación Primaria.....	28
4. RESULTADOS EN 2º DE ESO.....	31
4.1. Resultado global y desglose por dimensiones.....	31
4.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento.....	31
4.3. Dispersión de resultados según el nivel de ISEC.....	32
4.4. Resultados por estratos (modelo lingüístico y red educativa).....	34



4.4.1. Resultados globales	34
4.4.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento.....	35
4.4.3. Resultados por estratos e ISEC.....	35
4.5. Resultados a partir de algunas variables en 2º de ESO.....	36
4.5.1. Resultados según el sexo del alumnado	36
4.5.2. Resultados globales según situación de idoneidad del alumnado en el nivel educativo.....	38
4.5.3. Resultados por lengua familiar y lengua de la prueba.....	38
4.5.4. Correlación entre los resultados de las otras competencias evaluadas y la Competencia para aprender a aprender	40
4.5.5. Resultados por competencias y rendimiento en las áreas.....	40
4.5.6. Resultados por horas dedicadas a deberes	41
4.5.7. Ayuda para hacer los deberes	42
4.5.8. Resultados en relación con el grado de dificultad en las áreas curriculares	44
4.6. Resumen de las conclusiones en 2º de ESO	45
5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	46
5.1. Propuestas para llevar al aula	46
5.2. Las dimensiones de la competencia extraídas del Marco teórico.....	51
Anexo 1. Tabla de autoevaluación sobre prácticas educativas para el profesorado	61
Anexo 2. Desarrollo de los niveles de rendimiento en 4º de Educación Primaria a partir de los ítems evaluados	63
Anexo 3. Desarrollo de los niveles de rendimiento en 2º de ESO a partir de los ítems evaluados	65
Anexo 4: Ítems liberados de 4º de Educación Primaria	67
Anexo 5: Ítems liberados de 2º de ESO	95



1. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

A finales del curso 2012-2013 se acometió la tarea de evaluar la *Competencia para aprender a aprender*, en el marco de la Evaluación de diagnóstico (ED13), que se ha venido realizando en la Comunidad Autónoma del País Vasco desde 2009. Suponía la culminación de un proceso iniciado en 2010, cuando se elaboró el Marco teórico de la competencia y se diseñaron los ítems que, posteriormente (ED11), fueron pilotados.

Ha sido la primera vez que se ha evaluado esta competencia en esta Comunidad Autónoma, debido a diversas dificultades: escasa experiencia a nivel nacional e internacional y el propio carácter de la competencia, no identificada con áreas o materias curriculares concretas.

No obstante, se valoró como objetivo estratégico conocer en qué situación se encontraba el sistema educativo vasco respecto al grado de desarrollo de esta competencia básica, de modo que pudiera ayudar en las decisiones del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura e incidir en la elaboración de los Planes de mejora de los centros educativos.

En el marco teórico de la *Competencia para aprender a aprender* se señala que *“la escuela encuentra en su agenda, entre otros desafíos, la necesidad de enseñar para aprender; esto es, para dotar a las y los estudiantes de los recursos individuales e interpersonales que les permitan enfrentar los retos con autonomía, activando sus conocimientos y destrezas y resolviendo los problemas con garantías de éxito. Cada estudiante debe ser protagonista de su aprendizaje, tomar conciencia del mismo y alcanzar un sentimiento de competencia personal que le acompañe a lo largo de la vida. Trabajar en esa dirección implica, además, crear un ambiente favorable al aprendizaje, un proyecto común y ajustado al contexto, y lograr el compromiso de la comunidad y sus agentes en la consecución de unas metas compartidas. Si esto es necesario en todas las competencias, por su carácter transversal, en la de aprender a aprender más todavía”*¹.

Elena Martín ha analizado una idea clave para la *Competencia para aprender a aprender*, como es la importancia de desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. *Aprender a aprender “implica adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al o la estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que “vemos” al analizarlos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces. La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo... son algunas de las dimensiones de Aprender a aprender que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional”*. Y continúa: *“Destacar esta doble dimensión tiene como objetivo principal enfatizar que las y los docentes debemos trabajar ambas. No se trata, por tanto, de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, sino de acompañar al alumno o alumna desde el inicio de su*

¹ Tomado del documento del ISEI-IVEI: “Competencia para aprender a aprender. Marco teórico” (2012) www.isei-ivei.net

*escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar*².

A pesar del interés mostrado en los últimos años, la experiencia internacional en investigación y evaluación de la *Competencia para aprender a aprender* es todavía limitada. No obstante, su relevancia ha motivado que se convierta en una de las que ha centrado el interés de la comunidad científica en la primera década del siglo XXI.

En 2002, la Comisión Europea pide a un grupo de personas expertas de países europeos el encargo de reflexionar y acordar las bases para la creación de un instrumento de medida que se pudiera utilizar en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*. Este proceso culminó en 2008 con la aplicación de pruebas pre-piloto orientadas a la elaboración de un indicador europeo sobre aprender a aprender.

Esas pruebas se basaban en un marco de la competencia que definía tres “dominios”³:

- **Cognitivo:** estudiantes capaces de identificar proposiciones, usar normas, probar normas y propuestas y usar herramientas mentales sobre situaciones de la vida cotidiana.
- **Afectivo:** referido a la motivación para aprender, las estrategias de aprendizaje y de orientación al cambio; al auto-concepto académico y la auto-estima; y, por último, al entorno de aprendizaje.
- **Metacognitivo:** estudiantes capaces de reflexionar y de evaluar su propia actuación.

Por otra parte, el currículo vasco respecto a la *Competencia para aprender a aprender* señala lo siguiente⁴:

» *En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.*”

1.1. Características de la competencia

El marco de la *Competencia para aprender a aprender* se ha estructurado en dos grandes bloques o **dimensiones**. Cada una de estas dimensiones agrupa una serie de **subcompetencias** y para cada una de estas subcompetencias se señalan unos **indicadores de evaluación**. Estos últimos son las tareas u operaciones concretas que el alumnado debe ser capaz de desarrollar para demostrar el dominio de la competencia. Los indicadores muestran

² MARTÍN ORTEGA, E. (2008): Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. En “*Participación Educativa*”, núm. 9 (revista del Consejo Escolar del Estado), noviembre 2008, pág. 72-78.

³ KUPIAINEN, S.; HAUTAMÄKI, J.; RANTANEN, P. (2008): EU pre-pilot on Learning to Learn. Report on the compiled data. University of Helsinki. 103 pág. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/pilot_survey/report_en.pdf>. El informe referido a la participación española en este proyecto puede consultarse en MORENO, A.; CERCADILLO, L.; MARTÍNEZ, M. (2008): Learn European Project. Pre-Pilot Study National Report. Spain. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. Madrid. 39 pág.

⁴ BOPV nº 218 (13-11-2007): Suplemento. Pág. 15-16 del Anexo III.

de forma clara lo que debe saber y saber hacer el o la estudiante, así como un conjunto de actitudes personales.

Las dimensiones de la *Competencia para aprender a aprender* son:

- **Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje.**
- **Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.**

De cada una de las dimensiones se presentan unas características que la clarifican y ejemplifican.

Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje

Esta dimensión reúne, en primer lugar, los aspectos relacionados con la capacidad que tiene el alumno o alumna de detectar los factores que influyen y mediatizan el aprendizaje: por un lado, las propias capacidades intelectuales, las afectivo-emocionales y las físico-motoras; por otro, la influencia del entorno, desde el familiar al escolar; y, además, la conciencia que tiene de haber desarrollado las estrategias necesarias al objetivo de la tarea.

Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.

La gestión consciente está relacionada con la metacompreensión del proceso de aprendizaje en que participa cada alumna o alumno y con la toma de decisiones. Así, esta dimensión se centra, por una parte, en concretar las fases de desarrollo de una tarea, desde la planificación y la toma de decisiones, conforme al objetivo perseguido, a la identificación de los tiempos, recursos y procedimientos que empleará individualmente o en grupo. Por otra parte, se interesa por la regulación y supervisión de la tarea. En suma, tiene que ver con la gestión práctica del proceso de aprendizaje, desde la concreción inicial del objetivo, pasando por la gestión de las dificultades y los errores, hasta el ajuste de las decisiones a lo largo del proceso.

Por último, la dimensión da importancia al reconocimiento de lo aprendido y de las posibilidades de aplicarlo a otros contextos escolares y de la vida personal. Y, en este sentido, la identificación de las actividades y formas de aprender que han resultado más útiles. Esto pone de relieve que en esta fase final, no sólo se reflexiona sobre lo que se ha aprendido, sino también sobre cómo se ha aprendido.

1.2. Objetivos de la evaluación

La evaluación de la *Competencia para aprender a aprender* ha supuesto un reto para el ISEI-IVEI, y para el Departamento de Educación en su conjunto, puesto que son muy escasos los antecedentes y los proyectos que han acometido esta tarea con éxito. No obstante, en el ámbito de la evaluación de las competencias básicas, se pretendía conocer cuál era la situación de esta competencia en el País Vasco, dada la especial relevancia que tiene. Así, la evaluación respondía a unos pocos objetivos que se pretenden conseguir al evaluar esta competencia:

- Conocer el grado de desarrollo de las capacidades y destrezas del alumnado de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO de la CAPV en esta competencia, mediante la evaluación de una muestra representativa amplia.

- Elaborar propuestas dirigidas a los centros educativos, a partir de los resultados y de las conclusiones de la evaluación, para que refuercen las posibilidades de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje con su alumnado.
- Generar una reflexión en la comunidad educativa acerca de la importancia estratégica de esta competencia de carácter transversal, mediante la divulgación de los resultados y las conclusiones.

1.3. Datos técnicos

A continuación se van a presentar algunos de los datos técnicos que pueden ayudar a entender cómo se ha organizado esta competencia, tales como el tamaño de las muestras, el número de cuadernos y de ítems.

1.3.1. Tamaño de la muestra

Dadas las características específicas de esta competencia se decidió realizar una evaluación muestral, que pudiera dar unos resultados globales sobre la situación de *Aprender a aprender* en el sistema educativo vasco. Además, se partía de la hipótesis de que probablemente esta competencia tiene un menor desarrollo en los centros que otras que están relacionadas más directamente con algunas áreas curriculares. Por tanto, se quería conocer la situación en el sistema educativo vasco, en general, de forma que sirviera para impulsar medidas relacionadas con la formación, el asesoramiento, la elaboración de materiales, etc., medidas que, a su vez, favorezcan la reflexión del profesorado y la intervención (cambio metodológico, estrategias...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la *Competencia para aprender a aprender*.

En cambio, una consecuencia del modelo muestral ha sido no poder obtener datos de centro ni individuales del alumnado, a diferencia de la evaluación de otras competencias básicas. Para elaborar la muestra, en todos los centros de la Comunidad Autónoma hubo un porcentaje de alumnado, elegido al azar, que cumplimentó alguno de los dos cuadernos de la *Competencia para aprender a aprender*.

La población total evaluada en 4º de Educación Primaria ha sido de 6.825 alumnos y alumnas y en 2º de ESO de 6.180. La composición por estratos fue la siguiente:

Tabla 1: Participantes por estratos en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*.

	A público	B público	D público	A concertado	B concertado	D concertado
4º de E. P.	118	274	3.205	441	1.112	1.675
2º de ESO	332	224	2.422	685	1.101	1.416

1.3.2. Organización de la prueba y tipos de cuadernos

La evaluación de esta competencia, a diferencia de las demás, se realizó en papel y no por medio de ordenador. Como se ha señalado, la prueba constaba de dos cuadernos (identificados como A y B) para 4º de Educación Primaria y otros dos (A y B) para 2º de ESO. Ambos cuadernos tenían ítems comunes y cada uno de ellos una parte diferenciada, lo que ha permitido evaluar un mayor número de destrezas relacionadas con *Aprender a aprender*. La distribución de los ítems fue la siguiente:

Tabla 2: Composición de los ítems de las pruebas de evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*.

	Ítems comunes	Ítems sólo cuaderno A	Ítems sólo cuaderno B	Núm. total de ítems
4º de E.P.	12	10	9	31
2º de ESO	20	15	15	50

En las aulas en las que se evaluó esta competencia, el 50% del alumnado realizó uno de los dos cuadernos de la *Competencia para aprender a aprender*, mientras el resto realizaban las pruebas de *Expresión escrita* en euskara o castellano (subdimensión de las *Competencias en comunicación lingüística en euskara y en castellano*).

1.4. Estructura del informe

En este documento se incluyen, en primer lugar, el apartado de Conclusiones, que resume los aspectos más relevantes que se derivan del análisis de los datos obtenidos.

En segundo lugar, se presentan los Resultados obtenidos en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*. Los dos primeros grandes apartados que siguen a esta presentación desgranar datos estadísticos respecto a diversas variables (sexo del alumnado, estratos educativos, lengua familiar, nivel socioeconómico y cultural, etc.). El primero de ellos se centra en 4º de Educación Primaria, y el segundo apartado en 2º de ESO. Se ha optado por presentar en el mismo informe los datos de los dos niveles educativos evaluados para ofrecer una visión de conjunto respecto a la competencia.

En tercer lugar, se presentan las Propuestas de intervención y, para ayudar a esto, se ofrecen las dimensiones y subdimensiones de la *Competencia para aprender a aprender* con algunos indicadores de logro. Este tercer bloque tiene como objetivo, por una parte facilitar al profesorado, a través de instrumentos de autodiagnóstico y de las sugerencias que se hacen, la implementación de esta competencia en el aula, y, por otra, (no incompatible con la anterior) ayudar a iniciar la reflexión y el análisis sobre la competencia y su relación con cuestiones metodológicas, estratégicas, evaluadoras y de organización.

El documento se cierra con varios anexos. Los dos primeros presentan los Niveles de rendimiento en relación con los ítems utilizados en las pruebas de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO, respectivamente. Su principal utilidad es servir para interpretar las capacidades específicas asociadas a cada uno de los tres niveles en esta competencia. Los dos últimos aportan algunos Ítems liberados de la prueba piloto de 2011 y de la Evaluación de diagnóstico de 2013.

2. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE APRENDER A APRENDER

A continuación se presentan algunas conclusiones relevantes sobre la *Competencia para aprender a aprender*, una buena parte de ellas comunes para el alumnado de los dos niveles evaluados (4º de Educación Primaria y 2º de ESO) en el marco de la Evaluación de diagnóstico 2013.

En líneas generales, puede considerarse que los resultados de la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender* han sido coherentes con los obtenidos en las demás competencias básicas cuando fueron evaluados por primera vez.

Cabe pensar que esta competencia, en distintas formas, se viene trabajando en los centros educativos vascos, aunque se desconoce cómo se hace, con qué grado de sistematización y de qué manera contribuye a que el alumnado desarrolle destrezas autónomas que le permitan ser consciente de sus capacidades y aplicarlas eficazmente en la resolución de tareas escolares y de la vida cotidiana.

Una evaluación del tipo a la realizada en el marco de la Evaluación de diagnóstico no responde a todos los interrogantes, pero sí ha servido para ofrecer una fotografía de conjunto en la que se significan algunos aspectos importantes que se presentan a continuación:

- ◆ En primer lugar, que más del 80% del alumnado total de los dos cursos evaluados se sitúe por encima del nivel inicial, induce a concluir que dicho alumnado está en proceso de desarrollar un grado de destreza aceptable.
- ◆ No obstante, de cara a impulsar la mejora, se atisba un campo de trabajo en 4º de Educación Primaria, de un lado, para poder reducir el casi 20% de alumnado del nivel inicial y, fundamentalmente, para ampliar el escaso 12,5% del nivel avanzado. La situación en 2º curso de ESO presenta una imagen similar a la mencionada en Primaria en el nivel inicial, que es donde seguramente deberían centrarse los mayores esfuerzos. El elevado porcentaje del nivel avanzado –casi el 34%– supone un buen “punto de apoyo”, que permitiría plantearse metas ambiciosas en el desarrollo de la competencia.
- ◆ Estos datos globales no deben ocultar, sin embargo, las diferencias que se han constatado entre las alumnas y los alumnos. Las chicas logran 14 puntos más que sus compañeros en 4º de Educación Primaria, diferencia que se ensancha hasta los 22 puntos en 2º de ESO. Sin duda, una de las estrategias prioritarias que deberían impulsarse en los centros se centraría en equilibrar esa brecha que, según parece, se amplía en su paso de 4º de Educación Primaria a 2º de ESO, o, al menos, empezar por indagar cuál es la situación en su propio contexto. La naturaleza de este estudio no ha permitido conocer más detalles acerca de las posibles causas de esta diferencia.
- ◆ El alumnado de los centros concertados ha logrado un rendimiento superior al de los centros públicos. Como es habitual, esa diferencia se reduce, sin llegar a desaparecer, cuando se anula la influencia de los factores socioeconómicos y culturales, medidos a través del ISEC.
- ◆ El análisis de los resultados ha permitido constatar que existe una correlación positiva con los obtenidos en el resto de las competencias básicas evaluadas, así como las



calificaciones obtenidas por el alumnado el curso anterior en las áreas o materias más relacionadas con dichas competencias.

- ◆ Así mismo, quienes dicen obtener mejores resultados en las áreas curriculares las perciben como más fáciles, y coinciden con las alumnas y alumnos que han mostrado un rendimiento superior en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*.
- ◆ En cambio, como ocurre en todas las evaluaciones realizadas por el ISEI-IVEI hasta el momento, el alumnado que no está escolarizado en el curso que le corresponde (porque repite o ha tenido una escolarización tardía), logra un resultado notablemente inferior al alumnado que sí lo está.
- ◆ Finalmente, merece la pena destacar la relación de los resultados con la realización de deberes y tareas escolares fuera del centro. La correlación se muestra positiva. En los capítulos correspondientes se aportan algunas informaciones interesantes a este respecto, y acerca de si reciben o no ayuda y, en caso afirmativo, por parte de quién.





4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA



3. RESULTADOS EN 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1. Resultado global y desglose por dimensiones

En la Evaluación de diagnóstico del 2013 se ha evaluado por primera vez la *Competencia para aprender a aprender* y, por lo tanto, se establece la media en 250 puntos.

Tabla 3: Resultado global en 4º de Educación Primaria en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*.

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica
6.825	85	400	250	0,61	50,00

Así mismo, se presentan los datos diferenciados de las dos dimensiones de esta competencia: *Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje* y *Gestión consciente de los procesos de aprendizaje*.

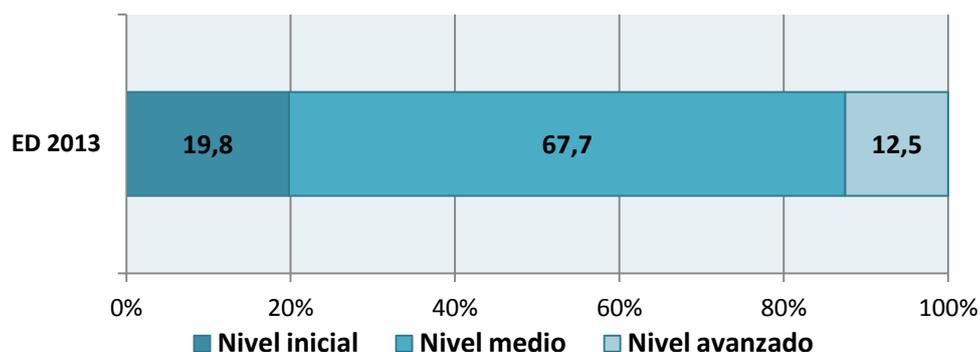
Tabla 4: Resultados por dimensiones en 4º de Educación Primaria en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica
Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje	6.825	84	385	250	0,61	50,00
Gestión consciente de los procesos de aprendizaje	6.825	142	359	250	0,61	50,00

3.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

En la *Competencia para aprender a aprender*, como se puede apreciar en el gráfico 3.2.a, alrededor del 68% del alumnado de 4º Educación Primaria se sitúa en el nivel medio y un 12,5% está en el nivel avanzado.

Gráfico 3.2.a. ED13-4EP. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento en la *Competencia para aprender a aprender*.



Este último porcentaje es menor que el que suele reflejarse en otras competencias básicas. De todas formas, puede concluirse que en torno al 80% supera el nivel inicial, y se sitúa en el nivel medio o en el nivel avanzado.

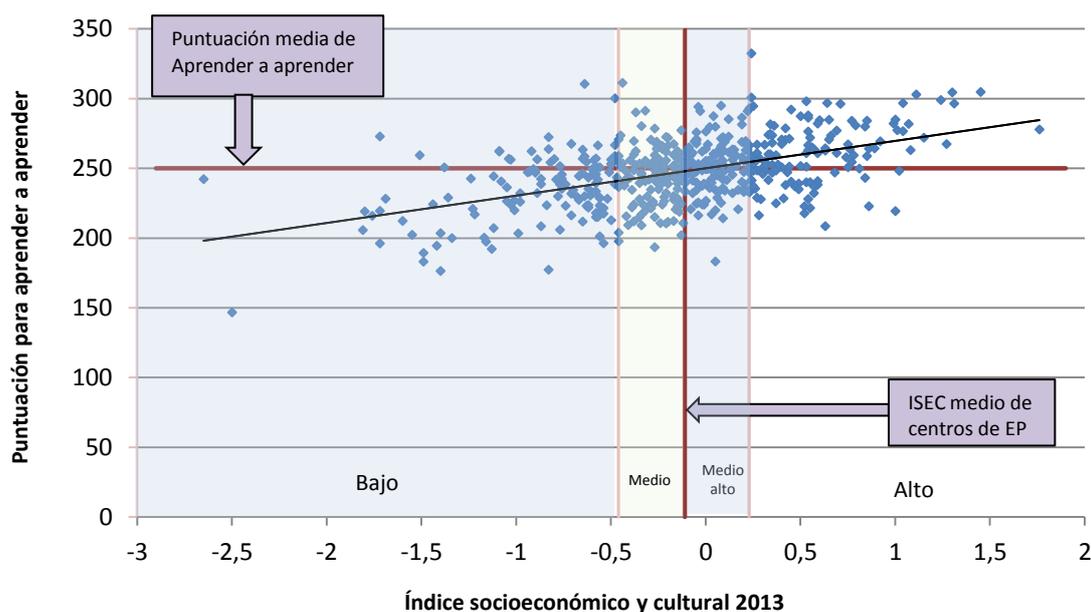
3.3. Dispersión de resultados según el nivel de ISEC

Es conocida la relación que suele existir entre el nivel socioeconómico y cultural del alumnado (ISEC) y el rendimiento que obtiene el alumnado en la evaluación de las competencias básicas. Como se ha indicado al principio de este informe, la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender* se realizó a través de una amplia muestra, formada por una parte del alumnado de cada centro. No obstante, sí ha sido posible apreciar diferencias entre los grupos de alumnas y alumnos que, de manera global, se representan en un gráfico de dispersión.

Cada punto del gráfico 3.3.a representa un conjunto de alumnas y alumnos pertenecientes a un mismo centro. Se ha calculado la media de ISEC que les corresponde. Por último, se han situado en función de las dos variables: nivel de ISEC y resultado en esta competencia.

La línea inclinada, llamada de regresión, señala el grado de rendimiento esperado según el nivel de ISEC que tiene un grupo concreto. Por esta razón, a mayor nivel de ISEC es esperable un resultado mayor. Evidentemente, los puntos situados por encima de la línea de regresión han obtenido un resultado superior a lo esperado según su nivel de ISEC. Finalmente, los que se encuentran sobre la línea o a muy poca distancia, son centros con el resultado esperable. Los que se sitúan por debajo de la línea de regresión, han logrado un resultado inferior a lo esperable. En este último caso, hay que tener en cuenta que los puntos que están a más o a menos de 15 puntos de la línea de regresión estarían dentro de un área que puede considerarse como de resultado esperable según el ISEC.

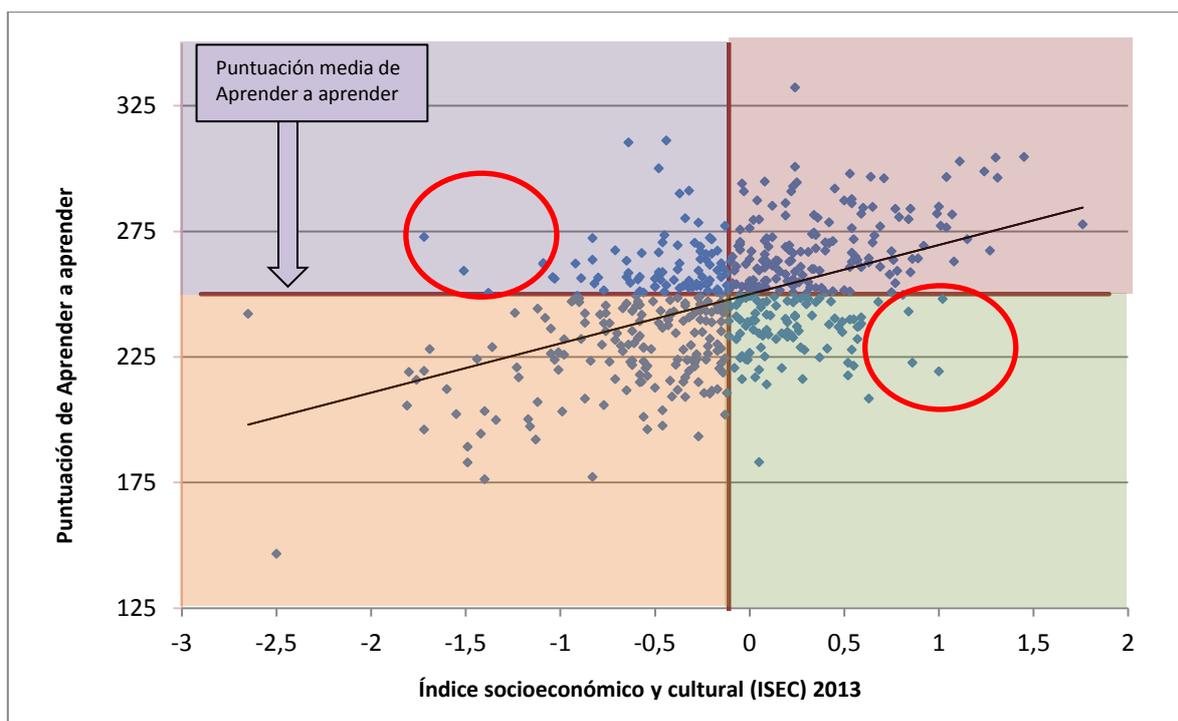
Gráfico 3.3.a. ED13-4EP. Nivel de rendimiento de los centros de la muestra de la Competencia para aprender a aprender, según su nivel de ISEC.



La mayor parte de los puntos se concentran, como cabía esperar, en torno al centro de confluencia de los dos ejes –vertical de ISEC, medio y horizontal de puntuación media–. Este tipo de modelo de dispersión, en líneas generales, coincide con el observado en el resto de las competencias evaluadas en la ED13.

Si se analiza el gráfico por cuadrantes se observa lo siguiente:

Gráfico 3.3.b. ED13-4EP. Nivel de rendimiento de los centros de la muestra de la Competencia para aprender a aprender, según su nivel de ISEC.



El valor del eje vertical se ha representado entre 125 y 325 (límites de puntuación mínimos y máximos) para poder ver con mayor claridad la distribución en los cuadrantes de todos los centros.

- El cuadrante superior izquierdo reúne a los centros de la muestra que tienen un ISEC inferior a la media, y que han obtenido un resultado superior a la media de la CAPV.
- El cuadrante inferior izquierdo aglutina a los centros con un ISEC inferior a la media de la muestra, y que no alcanzan el resultado medio de 250 puntos.
- El cuadrante superior derecho reúne a los centros con un ISEC superior a la media de la CAPV en la competencia, y que han logrado un nivel de rendimiento superior a la media.
- El cuadrante inferior derecho, por último, agrupa a los que teniendo un nivel de ISEC por encima de la media, han logrado un resultado inferior a la puntuación media en la competencia.

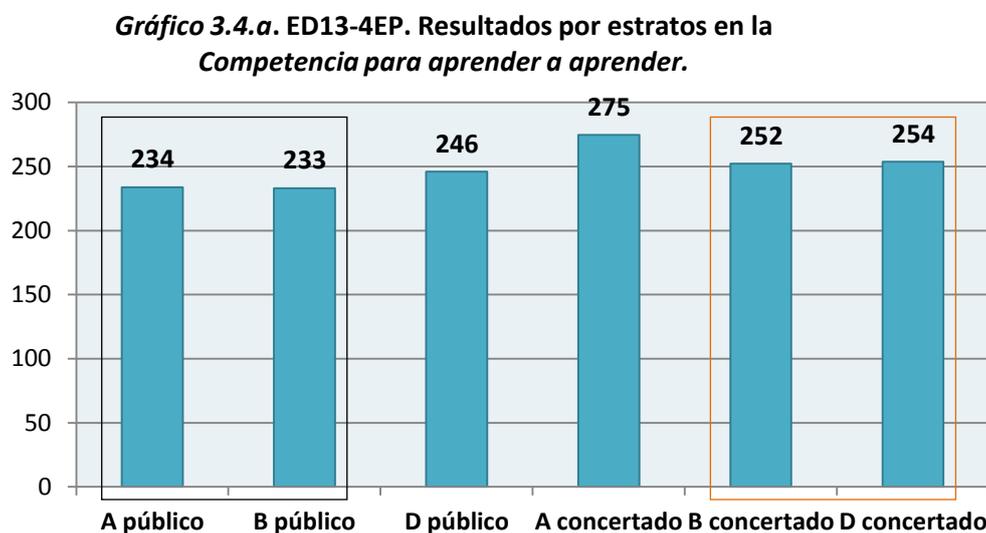
En los cuatro cuadrantes se encuentran centros distribuidos a lo largo de puntuaciones muy diversas, pero llama la atención, en positivo, los que teniendo un nivel de ISEC especialmente bajo logran un buen resultado (cuadrante superior izquierdo) y, en sentido opuesto, los que teniendo a su favor un nivel de ISEC alto han alcanzado un rendimiento inferior a lo esperable, e incluso por debajo de la media global de la competencia (cuadrante inferior derecho).

3.4. Resultados por estratos: modelo lingüístico y red educativa

A partir de la media de 250 puntos, que se establece siempre que se evalúa por primera vez una competencia en la Evaluación de diagnóstico, se analizan los resultados obtenidos por los seis estratos (cruce de red y modelo lingüístico) que existen en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

3.4.1. Resultados globales

En el gráfico siguiente se presenta la media obtenida por los distintos estratos en la *Competencia para aprender a aprender* y la significatividad de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por todos ellos.

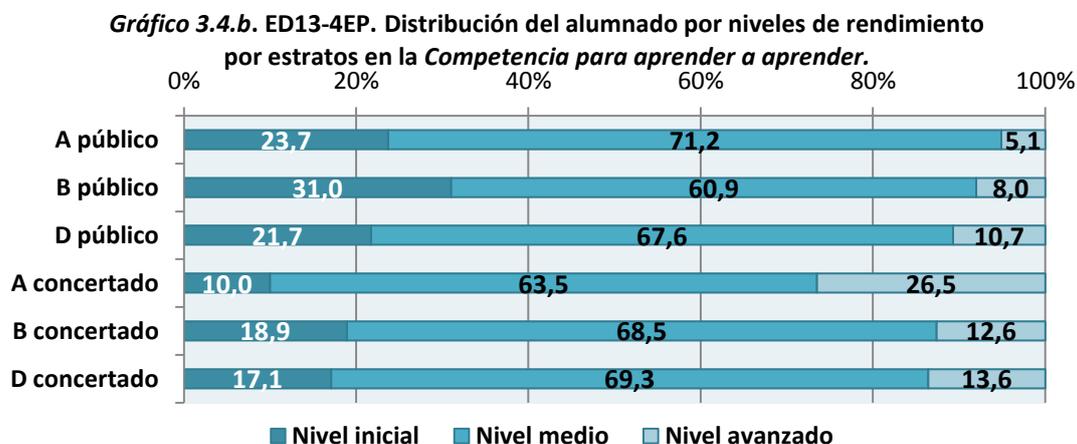


A pesar de las diferencias entre las puntuaciones, éstas no siempre tienen significación estadística. Los estratos agrupados en un mismo recuadro no presentan diferencias estadísticamente significativas. Analizadas las diferencias entre las puntuaciones medias desde el punto de vista de la significatividad se observa que:

- El A y el B público obtienen resultados estadísticamente iguales, y son significativamente inferiores al resto de los estratos.
- El D público, supera a los estratos A y B públicos, pero su puntuación es significativamente inferior a la de A, B y D concertados.
- El estrato que mejores resultados obtiene es el A concertado (275 puntos), 25 puntos más que la media de la CAPV. Se trata de una puntuación que supera significativamente a las de los demás estratos.
- Los estratos B y D concertados obtienen resultados estadísticamente iguales entre sí.
- Los estratos públicos obtienen resultados significativamente inferiores a los de la red concertada.

3.4.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

En el gráfico 3.4.b se observa que el estrato con el mayor porcentaje de alumnado que supera el nivel inicial está en el estrato A concertado (90%). En el extremo opuesto se sitúa el B público (casi 69%).

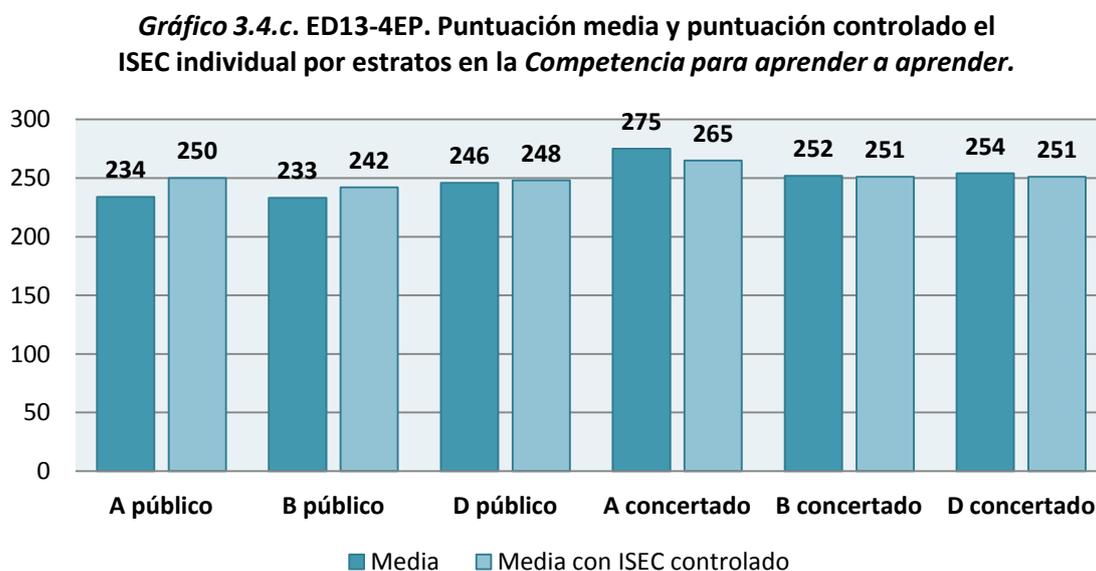


En el Anexo 1 se puede encontrar información precisa de carácter cualitativo acerca de las capacidades asociadas con cada uno de los tres niveles de rendimiento.

3.4.3. Resultados por estratos e ISEC

En el apartado 3.3 se ha aportado una información general acerca del ISEC, en relación con la dispersión de los resultados de la muestra. Se trata de un factor que, de alguna forma, condiciona los resultados, pero sobre el que es difícil influir por parte del sistema educativo o los centros. Por esta razón, es interesante conocer cuál sería el resultado hipotético si se eliminase o controlase el efecto del ISEC.

En este apartado se presentan la puntuación media obtenida por cada estrato y la puntuación media que lograría cada uno de esos estratos si se controlara el ISEC.



Si se analizan las puntuaciones medias con el ISEC controlado se puede concluir que:

- Todos los estratos públicos mejorarían de manera significativa sus resultados si se igualara el ISEC. Sin embargo, no hay diferencias significativas entre los tres estratos públicos.
- Los estratos B y D concertados no varían sus resultados significativamente, y el A concertado baja su puntuación una vez controlado el ISEC.
- El A concertado, aunque disminuye su puntuación significativamente cuando se anula la influencia del ISEC, sigue manteniendo una puntuación también significativamente más alta sobre todos los demás estratos.
- El A público –anteriormente igualado al B público– se equipara ahora al D público, y estos dos estratos públicos también igualan a los estratos B y D concertados. Entre los cuatro estratos no habría diferencias significativas.

3.5. Resultados a partir de algunas variables en 4º de Educación Primaria

Los datos globales suelen simplificar la realidad y transmiten una imagen demasiado plana, que oculta la diversidad que siempre es consustancial al sistema educativo. Por esta razón, resulta interesante conocer las variaciones en el rendimiento del alumnado según algunas variables. En los siguientes apartados se van a analizar los resultados diferenciados de chicos y chicas, los resultados según idoneidad en la escolarización, la diferencia de resultados según la lengua de aplicación o la lengua familiar.

Además se analizará la correlación que tienen los resultados de la *Competencia para aprender a aprender*, de carácter transversal al currículo, con las demás competencias evaluadas; así como la posible relación entre los resultados y la realización de los deberes.

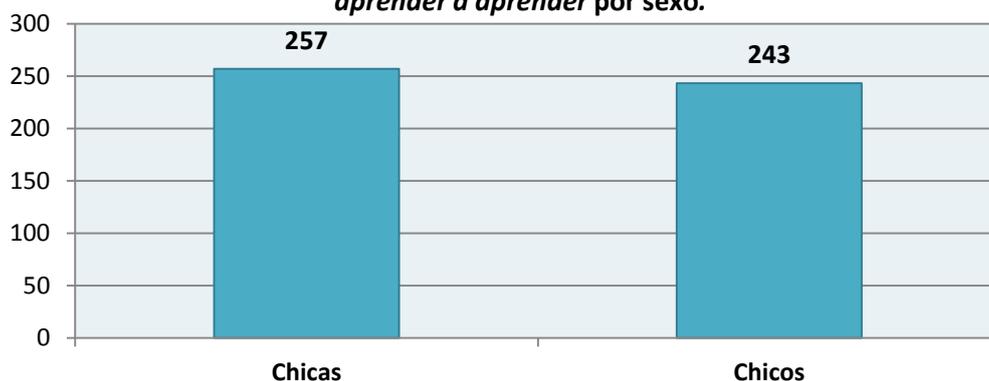
3.5.1. Resultados según el sexo del alumnado

En este apartado se analizan los resultados globales de chicos y chicas, la distribución por niveles de rendimiento y las diferencias o similitudes en el rendimiento de unos y otras en las demás competencias evaluadas.

3.5.1.1. Resultados globales y por niveles de rendimiento según sexo

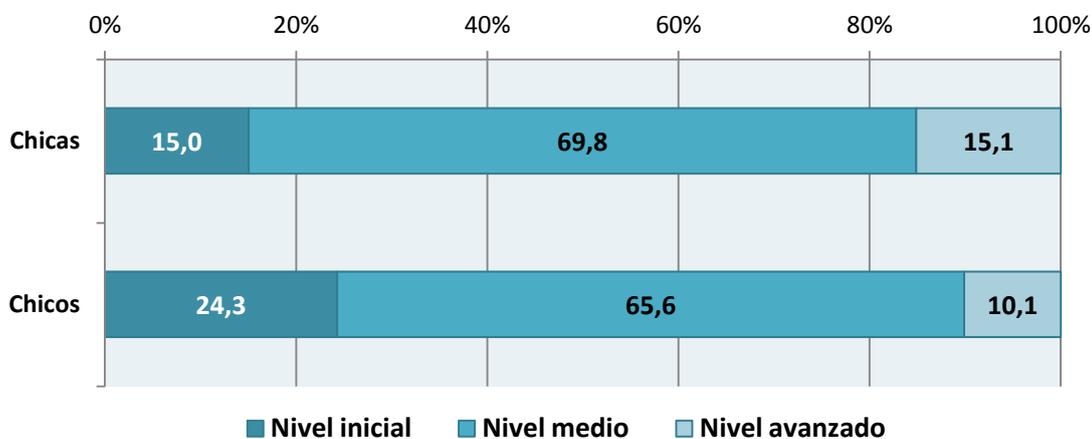
El gráfico 3.5.a representa la diferencia de 14 puntos a favor de las chicas en la *Competencia para aprender a aprender* en 4º de Educación Primaria. Las pruebas utilizadas tenían un alto componente lingüístico, lo que habitualmente se utiliza para explicar al menos una parte de esa diferencia. Esta hipótesis es acorde con el resultado en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* (12 puntos a favor de las chicas), pero no así en *castellano*, competencia en la que por primera vez los chicos han superado a sus compañeras en 3 puntos. Por tanto, en el origen de esa diferencia significativa debe de haber otro tipo de factores explicativos.

Gráfico 3.5.a. ED13-4EP. Resultados en la Competencia para aprender a aprender por sexo.



Si se analizan la distribución en los niveles de rendimiento (gráfico 3.5.b), se observa que el porcentaje de chicos es superior en un 9% en el nivel inicial hay casi 9 puntos porcentuales más de chicos en el nivel inicial (casi el 85% de las chicas supera el nivel inicial, mientras que el porcentaje de chicos que rebasa ese nivel es de algo más del 75%). En el nivel avanzado de 4° de Educación Primaria la desproporción se atenúa, aunque sigue siendo favorable a las alumnas: el porcentaje de chicas es de alrededor del 15% frente al 10% de los chicos.

Gráfico 3.5.b. ED13-4EP. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento según el sexo del alumnado en la Competencia para aprender a aprender.



3.5.1.2. Análisis comparativo de los resultados en todas las competencias evaluadas en la ED13 por sexo

Las diferencias de resultados entre chicas y chicos es una de las variables que se tienen en cuenta al analizar los resultados de las evaluaciones. En la Evaluación de diagnóstico el balance varía de unas competencias básicas a otras, favoreciendo a veces a las chicas y otras a los chicos. No obstante, podría hablarse de un predominio de las alumnas frente a sus compañeros en un mayor número de competencias en 4° de Educación Primaria.

En sentido estricto, no deben compararse los resultados de distintas pruebas, correspondientes a varias competencias básicas. Ese tipo de comparaciones carece de validez

científica, al menos en su dimensión cuantitativa. Sin embargo, constituye una preocupación intentar explicar las razones que subyacen en esas diferencias, especialmente en casos como en la *Competencia para aprender a aprender*, en que alcanza 14 puntos en 4º de Educación Primaria, la mayor entre las seis competencias evaluadas en el ED13.

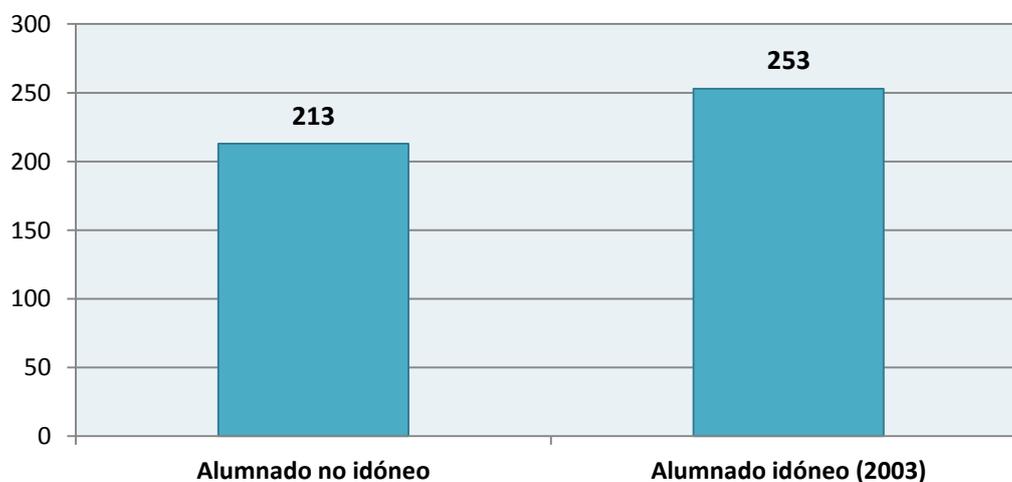
3.5.2. Resultados globales según situación de idoneidad del alumnado en el nivel educativo

Se considera que el alumnado está en situación de no idoneidad con respecto al nivel de escolarización cuando ha repetido un curso o más, o ha tenido una escolarización tardía. En la Evaluación de diagnóstico del 2013 se ha considerado idóneo al alumnado de 4º de Educación Primaria nacido en el año 2003.

Del conjunto de la población escolar de 4º de Educación Primaria en 2013 el 9,1% era alumnado no idóneo; sin embargo, sólo el 7,6% de la muestra que realizó la prueba de la *Competencia para aprender a aprender* tenía esa característica.

Tal y como ha ocurrido a lo largo de todas las Evaluaciones de diagnóstico y en todas las competencias, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO, el alumnado no idóneo obtiene resultados significativamente más bajos en la *Competencia para aprender a aprender* que el que está escolarizado en el nivel educativo que le corresponde por la edad.

Gráfico 3.5.c. ED13-4EP. Resultados según el año de nacimiento y la situación de idoneidad en la *Competencia para aprender a aprender*.



3.5.3. Resultados por lengua familiar y lengua de la prueba

Los centros han tenido dos opciones para elegir la lengua de realización de la prueba de sus alumnos y alumnas: euskara o castellano. En cada edición de la Evaluación de diagnóstico a los centros se les pide que decidan si su alumnado realizará las pruebas en la lengua de instrucción (euskara para el modelo D, castellano para el modelo A, y euskara o

castellano para el modelo B) o en la lengua familiar⁵, en cuyo caso cada alumno o alumna hace la prueba en la lengua de mayor presencia en el hogar.

En esta competencia, la lengua en la que se hizo la prueba coincidió con la lengua seleccionada por los centros para la denominada “Prueba mixta”, que agrupaba los ítems de las competencias en *Cultura científica, tecnológica y de la salud y Social y ciudadana*.

La tabla siguiente muestra el alumnado de 4º de Educación Primaria incluido en la *Competencia para aprender a aprender* y dos datos relevantes: la lengua familiar y la lengua en la que realizó la prueba.

Tabla 5: Resultados globales del alumnado de 4º de Educación Primaria por lengua de la prueba y lengua familiar.

Lengua familiar *	Lengua prueba	N	Puntuación	Error típico
No euskara	Euskara	3.815	242	0,8
	Castellano	999	266	1,6
Euskara	Euskara	1.691	258	1,2
	Castellano	25 **	--	--

* En estos cálculos no se han tenido en cuenta las “no respuestas” del 4,3% (295 del total de 6.825 participantes) del alumnado respecto a la lengua familiar.

** El reducido número de alumnas y alumnos que, teniendo el euskara como lengua familiar, realizó la prueba en castellano, convierte en irrelevantes estadísticamente sus resultados, por eso se han eliminado de la tabla.

Un primer análisis revela que alrededor del 84% del alumnado ha realizado la prueba en euskara; y, por otro lado, el 70,5% del alumnado tenía como lengua familiar el castellano u otra lengua que no era euskara.

En cuanto al rendimiento en la prueba, se deduce que las alumnas y alumnos que realizan la prueba en su lengua familiar son quienes obtienen mejores resultados, claramente superiores a la media. Así, en el primer grupo se encuentra el alumnado con lengua familiar “no euskara” (castellano u otra) que ha hecho la prueba en castellano, con 266 puntos; y, en segundo lugar, el alumnado vascófono familiar que ha hecho la prueba en euskara, que logra 258 puntos.

En cambio, el grupo de alumnas y alumnos cuya lengua familiar es “no euskara”, pero que ha realizado la prueba en euskara, ha obtenido 242 puntos. Se trata, en general, de alumnado escolarizado en modelo D, y parte de alumnado de modelo B en el que la lengua de instrucción es el euskara, pero que procede de entornos sociolingüísticos familiares no vascófonos. Su exposición al euskara se materializa principalmente en el entorno escolar y, por tanto, debe considerarse como alumnado que se encuentra en proceso de adquisición de la lengua, pero que no cuenta con el *input* familiar que se da en quienes han realizado la prueba en castellano. Es previsible que este alumnado mejore sus competencias lingüísticas en euskara a medida que progrese en su aprendizaje curso a curso a lo largo de la escolarización obligatoria.

⁵ En el cuestionario del alumnado se recogió la lengua familiar de cada uno de los alumnos y alumnas que tomaron parte en esta evaluación. Se considera que un alumno o alumna es vascófono familiar cuando su padre y/o su madre hablan euskara y en casa se utiliza el euskara siempre o casi siempre. El resto de los casos se incluyen dentro de la categoría de “No euskara”, la mayoría es alumnado castellano hablante familiar, pero también hay un porcentaje de alumnado cuya lengua familiar es otra.

Tabla 6: Resultados por niveles de rendimiento del alumnado de 4º de Educación Primaria, según la lengua de la prueba y la lengua familiar.

Lengua familiar *	Lengua prueba	N total	Nivel inicial		Nivel medio		Nivel avanzado	
			N	%	N	%	N	%
No euskara	Euskara	3.815	918	24,1	2.551	66,9	346	9,1
	Castellano	999	120	12	672	67,3	207	20,7
Euskara	Euskara	1.691	249	14,7	1.183	70	259	15,3

Si se analiza el comportamiento del alumnado por niveles de rendimiento, se aprecia que ese mayor resultado global del alumnado de lengua familiar no euskara, castellano parlante u otra, que hace la prueba en castellano tiene más de un 20% de alumnado en el nivel avanzado (88% que supera el nivel inicial) lo que explicaría el resultado de 266 puntos.

Por otra parte, algo más de un 85% del alumnado euskaldun que hace la prueba en euskara, supera los niveles iniciales en esta competencia.

3.5.4. Correlación entre los resultados de las otras competencias evaluadas y la Competencia para aprender a aprender

Para conocer si los resultados obtenidos en las demás competencias evaluadas correlacionan con los obtenidos en la *Competencia para aprender a aprender* se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson. Los coeficientes obtenidos son los siguientes:

Tabla 7: Correlación de Pearson entre los resultados en 4º de Educación Primaria en la *Competencia para aprender a aprender* y las demás competencias evaluadas.

		Competencia en comunicación lingüística en euskara	Competencia en comunicación lingüística en castellano	Competencia matemática	Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud	Competencia social y ciudadana
Competencia para aprender a aprender (6.180)	Correlación de Pearson	0,543	0,536	0,577	0,589	0,598
	N	6.502	6.648	6.728	6.543	6.542

Como se puede apreciar, la correlación es superior a 0,50, por lo tanto se puede afirmar que los resultados de la *Competencia para aprender a aprender* de la muestra del alumnado de 4º de Educación Primaria correlacionan con los resultados obtenidos por esos mismos alumnos y alumnas en las demás competencia evaluadas en la ED13. Esto significa, por un lado, que el instrumento utilizado para evaluar la competencia, los cuadernos, son fiables desde un punto de vista técnico y clasifican adecuadamente al alumnado en función de su nivel de rendimiento, partiendo de la hipótesis de que cada alumna o alumno suele obtener un resultado semejante en las distintas pruebas. Por otro lado, corrobora que el alumnado de la muestra de 4º de Educación Primaria que logra –pongamos por ejemplo– una puntuación que le sitúa en el nivel avanzado, ha logrado también en la mayoría de las demás competencias básicas evaluadas una puntuación próxima.

3.5.5. Resultados por competencias y rendimiento en las áreas

Se quería conocer el grado de relación, si existiese, entre las calificaciones del alumnado y el rendimiento logrado en *Aprender a aprender* en la ED13. En el cuestionario del alumnado de 4º de Educación Primaria se les preguntaba qué notas tuvieron el curso anterior en las áreas de Euskara, Lengua castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio, organizadas en insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Para conocer la posible correlación que tienen las notas que obtuvieron el curso anterior a la evaluación y la puntuación en la *Competencia para aprender a aprender*, se ha cruzado el resultado medio de las alumnas y alumnos en la ED, agrupándolos por los resultados que declaran haber tenido en cada área:

Tabla 8: Relación entre rendimiento en las áreas del curso anterior y puntuación obtenida en la *Competencia para aprender a aprender* en 4º de Educación Primaria.

Notas curso anterior	Euskara		Lengua castellana		Matemáticas		Conocimiento del medio	
	Puntuación Aprender a aprender	Error típico						
Insuficiente	210	2,0	205	2,9	210	2,3	210	2,3
Suficiente	221	1,5	219	1,6	219	1,5	216	1,7
Bien	238	1,0	238	1,1	235	1,2	232	1,2
Notable	265	0,9	259	0,9	258	1,0	257	0,9
Sobresaliente	280	1,6	274	1,5	276	1,2	276	1,2

Los datos anteriores señalan que los resultados en la *Competencia para aprender a aprender* son coherentes con los que el alumnado declara haber obtenido el curso anterior en cada una de las áreas. Es decir, que cuanto mejores son los resultados en las áreas, más altas puntuaciones han obtenido, a su vez, en la *Competencia para aprender a aprender*. En todos los casos los resultados van de menos a más, en relación con las calificaciones de las áreas. Las diferencias en los resultados en la competencia entre cada uno de los grupos por calificación obtenida son significativas.

La correlación que se establece entre la puntuación obtenida en TRI⁶ en *Aprender a aprender* y la declarada por el alumnado respecto a las áreas del curso anterior es positiva y significativa. El grado de correlación viene medido por el coeficiente de Pearson, que va del 0,372 en Lengua castellana al 0,437 en el área de Euskara.

A manera de conclusión, se podría decir que cuanto más alto es el nivel de conciencia de cómo aprender y mayor es el nivel de gestión de los procesos de aprendizaje (las dos subcompetencias de *Aprender a aprender*), mejores resultados obtienen en los estudios, en su rendimiento académico.

Esto es algo que ocurre en todas las competencias evaluadas y en todas las evaluaciones de diagnóstico realizadas.

⁶ TRI: Teoría de respuesta al ítem.

3.5.6. Resultados por horas dedicadas a deberes

En el cuestionario que debía contestar el alumnado en la ED13 se incluyó una pregunta acerca del tiempo que dedican a hacer los deberes.

Se han relacionado las respuestas del alumnado a esa cuestión con los resultados que han obtenido en la ED13. El objetivo que se perseguía era averiguar si es posible establecer algún tipo de nexo entre el tiempo que dedican a los deberes y el rendimiento mostrado en la *Competencia para aprender a aprender* en la ED13.

La tabla siguiente muestra el rendimiento mostrado por el alumnado, en relación con el tiempo que afirma que dedica a hacer los deberes:

Tabla 9: Resultados del alumnado de 4º de Educación Primaria en la *Competencia para aprender a aprender* según las horas dedicadas a hacer los deberes.

Normalmente, después de clase ¿cuánto tiempo dedicas CADA DÍA a hacer los deberes y/o a estudiar?	N	Resultado medio	Error típico	Desviación típica
Generalmente no tengo deberes, o no suelo hacerlos ni estudiar	298	227	3,0	51,4
Una hora o menos	3.641	253	0,8	50,2
De una a dos horas	2.061	252	1,1	48,1
Más de dos horas	392	238	2,5	49,7

El análisis revela que hay una relación entre quienes no tienen o no hacen deberes y quienes dedican más de dos horas a hacerlos con un resultado inferior a la media de la competencia. No obstante, hay que tener en cuenta que el error típico es más elevado en ambas categorías, debido a que el número de alumnas y alumnos es bajo. A pesar de todo, queda patente que quienes dedican a hacer los deberes dos horas o más han logrado un resultado sensiblemente mejor (11 puntos) que quienes no los hacen.

No hay diferencias entre el alumnado que dedica tanto una hora o menos como el que dedica entre una y dos horas a hacer los deberes; además, ambos grupos tienen un resultado ligeramente superior a la media (1 ó 2 puntos). Por otro lado, en el análisis se ha detectado una relación inversa. El alumnado que dice dedicar menos de dos horas a hacer los deberes obtendría mejores resultados que quienes dedican más de dos horas.

De cara a explicar por qué el alumnado de 4º que dedica más de dos horas a hacer los deberes obtiene peores resultados, se ha estudiado la relación entre quienes dicen dedicar más de dos horas a hacer deberes y otras variables como la idoneidad, los resultados en las áreas y el sexo y parece no existir una explicación clara. A pesar de obtener esta población (392 alumnos/as) en la *Competencia para aprender a aprender* 238 puntos, dicen haber tenido todo tipo de notas en las áreas (entre el 50% y el 65% habrían obtenido notable o sobresaliente); hay un 55% de niños frente al 45% de niñas, y un 12% de alumnado no idóneo, dato algo superior a la media de Euskadi (7%). Por tanto, una posible explicación de ese alto nivel de dedicación a los deberes podría ser que algunos centros manden muchos más deberes que otros.

Esta relación entre tiempo dedicado a los deberes y resultados es semejante en el resto de las competencias evaluadas, aunque con algún matiz. De hecho, el comportamiento ha sido el mismo en *Competencia en comunicación lingüística* (en euskara y en castellano) y en *Competencia matemática*. En cambio, en las competencias en *Cultura científica, tecnológica*

y de la salud y Social y ciudadana se acentúa un poco más la relación inversa entre quienes dedican una hora o menos a los deberes y un resultado positivo.

3.5.7. Ayuda para hacer los deberes

Por otra parte, las alumnas y alumnos indicaban en el cuestionario quién les ayudaba a hacer los deberes y durante cuánto tiempo. Estos son los porcentajes de respuesta:

Tabla 10: Resultados del alumnado de 4º de Educación Primaria en la *Competencia para aprender a aprender* según la ayuda recibida para hacer los deberes.

Después de clase, ¿quién te ayuda a realizar los deberes?	%*	Puntuaciones
No me ayuda nadie	40,1	257
Una profesora o profesor particular	9,9	222
Asisto a una academia	5,6	232
Me ayuda mi madre	56,4	251
Me ayuda mi padre	43,6	250
Me ayudan mis hermanos o amigos	19,5	246
Otras personas (en el centro, en otros lugares...)	5,3	233

* Podían seleccionar más de una respuesta. Esto explica que la suma de los porcentajes sea superior a 100.

Quienes obtienen un resultado mejor son quienes no tienen ningún tipo de ayuda (257 puntos). Los grupos de alumnas y alumnos que señalan que reciben ayuda de la madre o del padre (o de ambos) se sitúan en la media de la competencia. El resto de los grupos tiene un resultado inferior a la media, especialmente quienes indican que les ayuda una profesora o profesor particular (222 puntos), que asisten a una academia (232) o que reciben ayuda de “otras personas” (233). Parece lógico relacionar esos resultados más bajos con alumnado que encuentra dificultades en su proceso de aprendizaje.

La pregunta anterior se complementaba con otra que les pedía identificar cuánto tiempo de ayuda habían recibido la semana anterior de su madre y de su padre. Estas fueron las respuestas:

Tabla 11: Resultados del alumnado de 4º de Educación Primaria en la *Competencia para aprender a aprender* según las horas de ayuda recibida de la madre y del padre para hacer los deberes.

Aproximadamente, ¿durante cuánto tiempo EN LA ÚLTIMA SEMANA te han ayudado tu madre y tu padre con los deberes y/o temas escolares?	Madre (%)	Padre (%)
No me ha ayudado	28,1	38,7
Menos de dos horas	44,6	36,8
Entre dos y cuatro horas	9,7	6,8
Entre cuatro y seis horas	3,3	2,4
Más de seis horas	3,4	2,1
TOTAL	89,2	86,8

Se aprecia que, al preguntarles por una situación cercana (ayuda recibida la última semana), crecen los porcentajes de quienes reconocen haber recibido ayuda. Si se suman todos los valores de ayuda recibida de la madre se obtiene un 61% (en la pregunta anterior un 56,4% afirmaba recibir ayuda de la madre), y la suma de la ayuda prestada por el padre asciende al 48,1% (anteriormente el 43,6%).

3.5.8. Resultados en relación con el grado de dificultad en las áreas curriculares

Así mismo, en el cuestionario del alumnado se preguntaba acerca del nivel de dificultad que encuentran en varias áreas del currículo relacionadas más directamente con las competencias evaluadas⁷. Se han relacionado estas respuestas con el nivel de rendimiento que han tenido en la *Competencia para aprender a aprender*. De alguna forma, se ha tratado de contrastar la hipótesis inicial de que probablemente el alumnado que encuentra más dificultad en su trabajo escolar ordinario, haya obtenido un resultado más bajo en la competencia, puesto que *Aprender a aprender* es, en cierto modo, una metacompetencia que impregna y afecta al resto de competencias.

El resultado del análisis pone de relieve una correlación positiva entre el alumnado con buenos resultados en la competencia y que señala que le resultan “fácil” o “muy fácil” las áreas de Euskara y de Conocimiento del Medio. En el mismo sentido, quienes han obtenido unas puntuaciones intermedias en la competencia suele ser el alumnado que afirma que esas áreas no le resultan ni fáciles ni difíciles (“normal”). Y, por último, las puntuaciones bajas se relacionan con aquel alumnado que manifiesta que Euskara y Conocimiento del Medio le resultan “difíciles” o “muy difíciles”.

En cambio, los resultados no correlacionan bien con las valoraciones dadas a la dificultad que encuentran en el área de Lengua Castellana.

A modo de ejemplo, la tabla siguiente refleja la relación entre los resultados del alumnado en la *Competencia para aprender a aprender* y su valoración sobre el grado de dificultad que tiene en las áreas de Euskara, de Lengua Castellana y, especialmente, en Conocimiento del Medio:

Tabla 12: Resultados del alumnado de 4º de Educación Primaria en la *Competencia para aprender a aprender* según la dificultad que encuentra el alumnado en las áreas curriculares.

¿Cómo te resulta el área de ...?	Euskara		Lengua Castellana		Conocimiento del Medio	
	Resultado medio	Error típico	Resultado medio	Error típico	Resultado medio	Error típico
Muy fácil	252	1,1	248	0,9	259	1,4
Fácil	257	1,2	257	1,2	258	1,1
Normal	249	1,1	251	1,5	247	1,0
Difícil	234	2,4	246	4,1	237	1,8
Muy difícil	222	3,6	224	5,1	215	2,5

⁷ En el cuestionario no se le preguntaba al alumnado sobre su opinión acerca del grado de dificultad o de facilidad en el área de Matemáticas.



Las diferencias entre las distintas respuestas correspondientes a cada área son significativas, excepto entre las puntuaciones de Conocimiento del Medio de quienes respondieron “muy fácil” o “fácil”.

A partir del análisis de estos datos puede desprenderse una conclusión que se relaciona directamente con la primera dimensión de la competencia, *Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje*. Podría decirse, en suma que el alumnado de 4º de Educación Primaria tiene una percepción ajustada entre cómo percibe el área de Conocimiento del medio y sus resultados en la *Competencia para aprender a aprender*, y en Euskara, excepto en el caso de quienes dicen que les resulta “muy fácil”.

3.6. Resumen de las conclusiones de 4º de Educación Primaria

A continuación aparece un resumen de las conclusiones de los análisis realizados en la *Competencia para aprender a aprender* en 4º de Educación Primaria:

- El 80% del alumnado de 4º de Educación Primaria supera el nivel inicial de la competencia, pero solamente el 12% alcanza el nivel avanzado.
- Los estratos de la red concertada obtienen mejores resultados que los de la red pública.
- Las chicas obtienen mejores resultados que los chicos.
- Los resultados del alumnado escolarizado en situación de idoneidad –en el curso o nivel educativo que corresponde a su edad– superan a los de quienes no se encuentran en situación de idoneidad.
- Las alumnas y alumnos que realizan la prueba en su lengua familiar son quienes obtienen mejores resultados, claramente superiores a la media.
- El alumnado con mejor rendimiento en *Aprender a aprender* coincide con el que logra mejores resultados en las demás competencias evaluadas en la Evaluación de diagnóstico 2013.
- El alumnado con mejor rendimiento en *Aprender a aprender* coincide con el que obtuvo mejores calificaciones el curso anterior en las áreas curriculares.
- A mayor nivel socioeconómico y cultural, mejor resultado en *Aprender a aprender*.
- A pesar de la influencia del ISEC en los resultados de esta competencia, hay centros o grupos de alumnos y alumnas que obtienen resultados superiores a los esperados.
- El alumnado de 4º de Educación Primaria que afirma dedicar entre menos de una hora y dos horas a hacer los deberes cada día obtiene mejores resultados que quienes dicen estar más de dos horas o quienes dicen no tener deberes o no los hacerlos.
- Más del 40% del alumnado de este nivel dice que no le ayuda nadie con los deberes. Y entre el 43% y el 56% afirman ser ayudados por su padre o por su madre respectivamente. Las preguntas no eran excluyentes.
- El alumnado que percibe las áreas de Euskara y Conocimiento del medio como “fáciles” o “muy fáciles” son quienes obtienen mejores resultados en *Aprender a aprender*.

Muchas de las conclusiones que aquí se señalan son similares a las que se observan en el análisis de la demás competencias (ver informe de ED13), por lo que podría concluirse que constituyen características generales del alumnado de 4º de Educación Primaria.



2º DE E.S.O.



4. RESULTADOS EN 2º DE ESO

4.1. Resultado global y desglose por dimensiones

En la Evaluación de diagnóstico del 2013 se ha evaluado por primera vez la *Competencia para aprender a aprender* y, por lo tanto, se establece la media en 250 puntos.

Tabla 13: Resultado global en 2º de ESO en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*.

N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica
6.180	89	386	250	0,64	50,00

Así mismo, se presentan los datos diferenciados de las dos dimensiones de esta competencia: *Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje* y *Gestión consciente de los procesos de aprendizaje*.

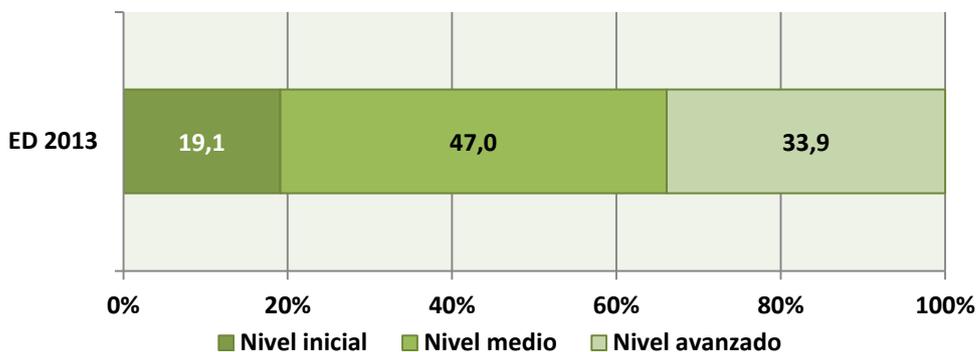
Tabla 14: Resultados por dimensiones en 2º de ESO en la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender*.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Error típico	Desviación típica
Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje	6.180	90	366	250	0,64	50,00
Gestión consciente de los procesos de aprendizaje	6.180	88	385	250	0,64	50,00

4.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

En esta competencia, como se puede apreciar en el gráfico 4.2.a, casi el 81% del alumnado supera las destrezas asociadas al nivel inicial. Es un porcentaje similar al obtenido en 4º de Educación Primaria. Sin embargo, se observa una composición bien distinta en los niveles medio y avanzado: en 2º de ESO, casi el 34% del alumnado se sitúa en el nivel avanzado, en tanto que en 4º de Educación Primaria el porcentaje era de un 12,5%. Una primera impresión llevaría a concluir que más de un tercio del alumnado ha desarrollado un buen nivel de competencia en *Aprender a aprender* a lo largo de su escolarización, hasta 2º de ESO, que es consciente de su grado de competencia y que está en condiciones de utilizar esas destrezas en el ámbito escolar y en otros entornos personales. En el otro extremo, un porcentaje cercano al 20% no ha adquirido algunas de las destrezas más básicas de la competencia y posee un grado reducido de conciencia de sus capacidades cognitivas y de sus posibilidades de aprendizaje.

Gráfico 4.2.a. ED13-2ESO. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento en la *Competencia para aprender a aprender*.



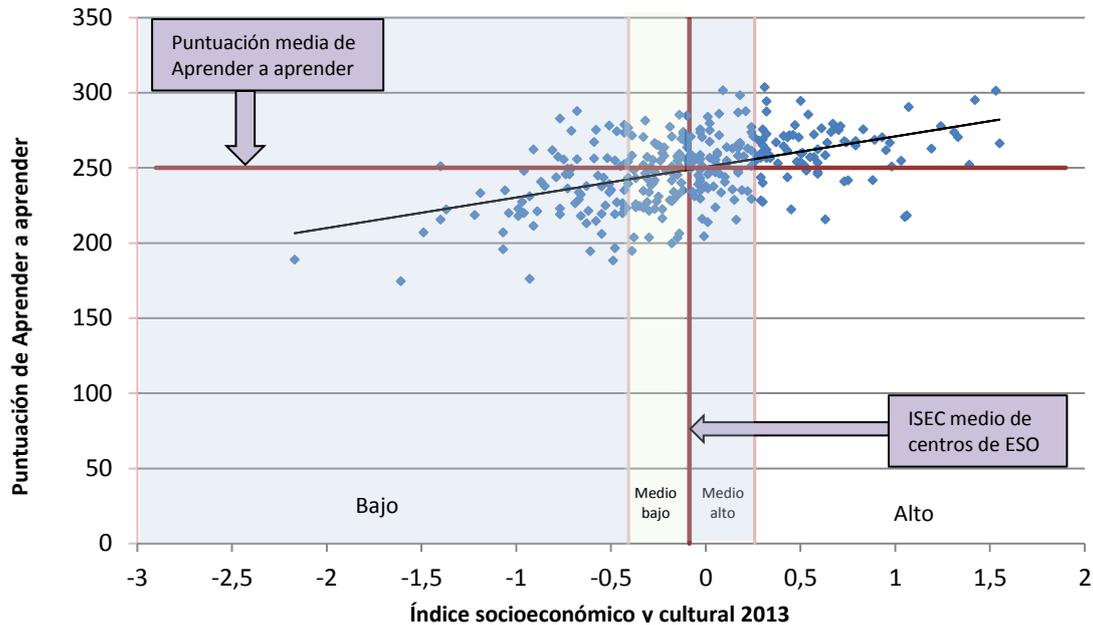
4.3. Dispersión de resultados según el nivel de ISEC

Como ya se señalaba en el *apartado 3.3* respecto al análisis de 4º de Educación Primaria, en todas las evaluaciones suele haber una relación entre el distinto nivel socioeconómico y cultural del alumnado (ISEC) y el rendimiento que obtiene el alumnado, aspecto que se ha corroborado también en la ED13. Ya al principio de este informe se ha indicado que la evaluación de la *Competencia para aprender a aprender* se realizó a través de una amplia muestra, formada por una parte del alumnado de cada centro. En cambio, sí ha sido posible apreciar diferencias entre los grupos de alumnas y alumnos, que, de manera global, se representan en el gráfico de dispersión 4.3.a.

Se recuerda que cada punto del gráfico representa un conjunto de alumnas y alumnos pertenecientes a un mismo centro. Se ha calculado la media de ISEC que les corresponde. Por último, se han situado en función de las dos variables: nivel de ISEC y resultado en la competencia.

La línea inclinada, llamada de regresión, señala el grado de rendimiento esperado según el nivel de ISEC que tiene un grupo concreto. Por esta razón, a mayor nivel de ISEC es esperable un resultado mayor. Evidentemente, los puntos situados por encima de la línea de regresión han obtenido un resultado superior a lo esperado según su nivel de ISEC; los que se sitúan por debajo de la línea de regresión, han logrado un resultado inferior a lo esperable. Finalmente, los que se encuentran sobre la línea, son centros con el resultado esperable. En este último caso, hay que tener en cuenta que los puntos que están a más o a menos de 15 puntos de la línea de regresión estarían dentro de un área que puede considerarse como de resultado esperable según el ISEC.

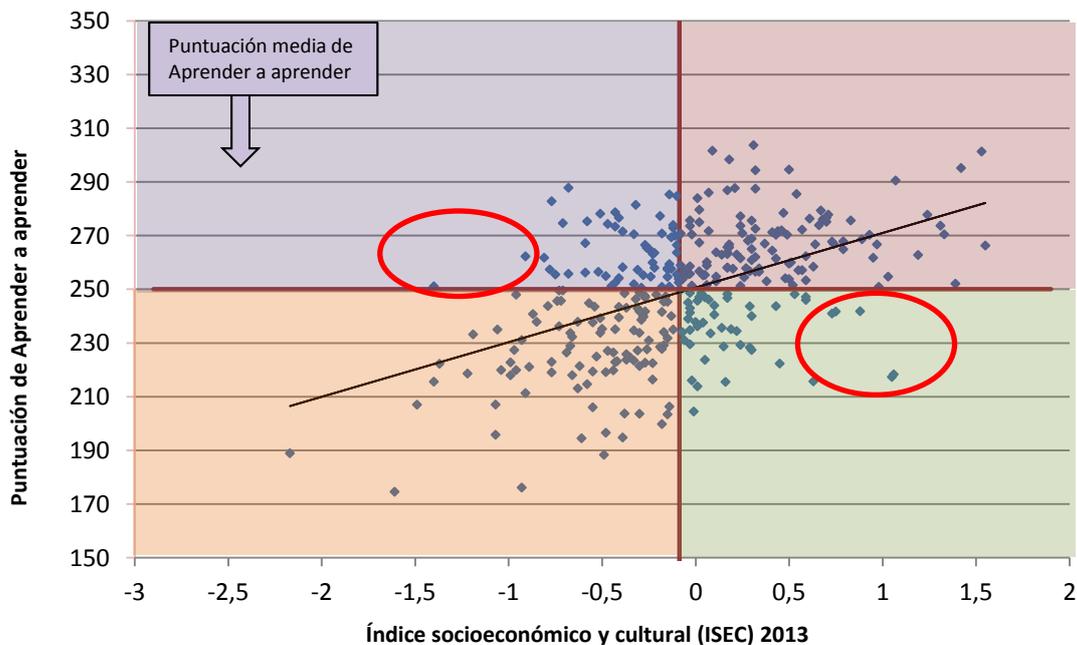
Gráfico 4.3.a. ED13-2ESO. Nivel de rendimiento de los centros de la muestra de la Competencia para aprender a aprender, según su nivel de ISEC.



La mayor parte de los puntos se concentran, como cabía esperar, en torno al centro de confluencia de los dos ejes –vertical de ISEC medio y horizontal de puntuación media–. Este tipo de modelo de dispersión, en líneas generales, coincide con el observado en el resto de las competencias evaluadas en la ED13.

Si se analiza el gráfico por cuadrantes se observa lo siguiente:

Gráfico 4.3.b. ED13-2ESO. Nivel de rendimiento de los centros de la muestra de la Competencia para aprender a aprender, según su nivel de ISEC.



*El valor del eje vertical se ha representado entre 150 y 350 (límites de puntuación mínimos y máximos) para poder ver con mayor claridad la distribución en los cuadrantes de todos los centros.

- El cuadrante superior izquierdo reúne a los centros de la muestra que tienen un ISEC inferior a la media, y que han obtenido un resultado superior a la media de la CAPV.
- El cuadrante inferior izquierdo aglutina a los centros con un ISEC inferior a la media de la muestra, y que no alcanzan el resultado medio de 250 puntos.
- El cuadrante superior derecho reúne a los centros con un ISEC superior a la media de la CAPV en la competencia, y que han logrado un nivel de rendimiento superior a la media.
- El cuadrante inferior derecho, por último, agrupa a los que teniendo un nivel de ISEC por encima de la media, han logrado un resultado inferior a la puntuación media en la competencia.

En los cuatro cuadrantes se encuentran centros distribuidos a lo largo de puntuaciones muy diversas, pero llama la atención, en positivo, los que teniendo un nivel de ISEC bajo logran un buen resultado y, en sentido opuesto y en una proporción parecida, los que teniendo a su favor un nivel de ISEC alto han alcanzado un rendimiento inferior a lo esperable, e incluso por debajo de la media global de la competencia.

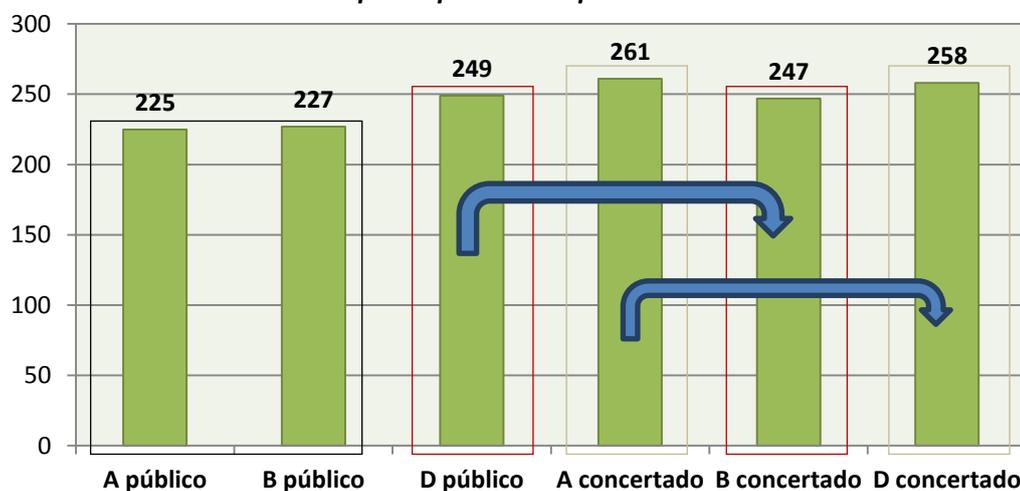
4.4. Resultados por estratos (modelo lingüístico y red educativa)

A partir de la media de 250 puntos que se establece siempre que se evalúa por primera vez una competencia en las Evaluaciones de diagnóstico, a continuación, se analizan los resultados obtenidos por los seis estratos (cruce de red y modelo lingüístico) que existen en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

4.4.1. Resultados globales

En el gráfico 4.4.a se presenta la media obtenida por los distintos estratos en la *Competencia para aprender a aprender* y la significatividad de las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por todos ellos.

Gráfico 4.4.a. ED13-2ESO. Resultados por estratos en la Competencia para aprender a aprender.



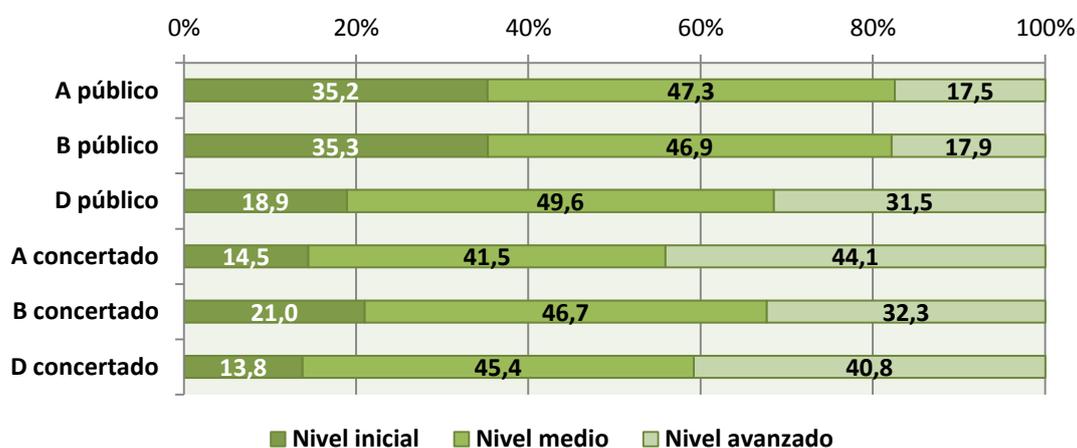
A pesar de las diferencias entre las puntuaciones, éstas no siempre tienen significación estadística. Analizadas las diferencias entre las puntuaciones medias desde el punto de vista de la significatividad se observa que:

- El A y el B público obtienen los mismos resultados, y son significativamente inferiores al resto de los estratos.
- Los mejores resultados los obtienen el A y el D concertados que no tienen diferencias significativas entre sí.
- Los estratos D público y B concertado obtienen los mismos resultados, que son inferiores al A y D concertados, pero significativamente superiores al A y B públicos.

4.4.2. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento

En el gráfico siguiente se observa que el estrato con el mayor porcentaje de alumnado que supera el nivel inicial es el D concertado (86,2%) frente al 64,8% del A y B públicos, respectivamente. Los estratos A y D concertados, que son los que mejores resultados globales obtienen, son, así mismo, los que mayor porcentaje de alumnado tienen en los niveles avanzados (entre 40,8% y 44,1%) de esta competencia. Por último, destaca el gran peso que tiene el nivel inicial en los estratos A y B públicos (aproximadamente un 35%), que tienen, también porcentajes muy similares en el nivel avanzado (alrededor del 17%).

Gráfico 4.4.b. ED13-2ESO. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento por estratos en la Competencia para aprender a aprender.

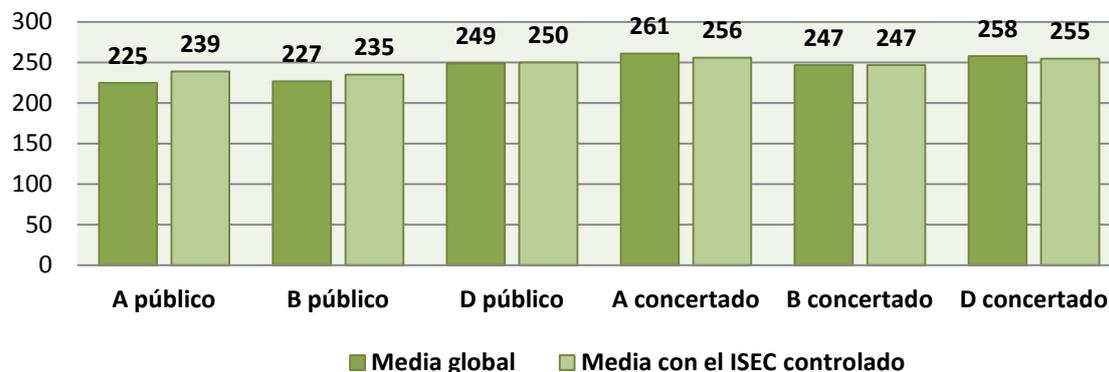


En el Anexo 2 se puede encontrar información precisa de carácter cualitativo acerca de las capacidades asociadas con cada uno de los tres niveles de rendimiento.

4.4.3. Resultados por estratos e ISEC

En este apartado se presentan la puntuación media obtenida por cada estrato y la puntuación media que lograría cada uno de esos estratos si se controlara el efecto del ISEC, es decir, si se anulase la influencia de los factores socioeconómicos y culturales.

Gráfico 4.4.c. ED13-2ESO. Puntuación media y puntuación con el ISEC controlado por estratos en la Competencia para aprender a aprender.



Si se analizan las puntuaciones medias con ISEC controlado se puede concluir que:

- Al igualarse el ISEC sólo mejoraría significativamente el estrato A público. El resto de los estratos no variarían sus resultados, ya que no hay diferencias significativas entre la media obtenida y la media resultante de controlar el ISEC.
- En consecuencia, se mantienen las mismas diferencias significativas entre los estratos que se señalan en el gráfico 4.4.a.
- El A concertado supera a los demás, excepto al D concertado, y éste supera al resto.
- El B concertado supera a los estratos A y B públicos, pero está igualado con el D público.

4.5. Resultados a partir de algunas variables en 2º de ESO

Resulta interesante conocer el rendimiento del alumnado teniendo en cuenta algunas variables. En los siguientes apartados se van a analizar los resultados diferenciados de chicos y chicas, los resultados según idoneidad en la escolarización, la diferencia de resultados según la lengua de aplicación de la prueba o según la lengua familiar. Además se analiza la correlación que tienen los resultados de la *Competencia para aprender a aprender*, de carácter transversal al curriculum, con las demás competencias evaluadas, así como el efecto que tienen los deberes.

4.5.1. Resultados según el sexo del alumnado

En este apartado se analizarán los resultados globales de chicos y chicas, la distribución por niveles de rendimiento y las diferencias o similitudes en el rendimiento de unos y otras en todas las competencias evaluada en la ED13.

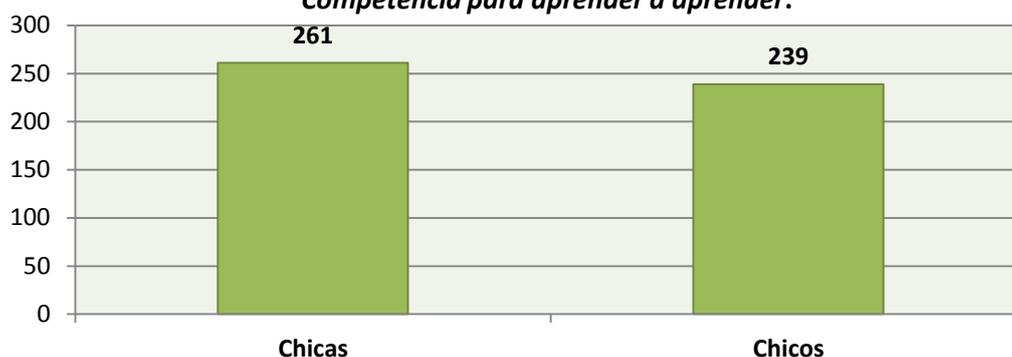
4.5.1.1. Resultados globales y por niveles de rendimiento según el sexo

En el gráfico 4.5.a se puede ver la diferencia de 22 puntos a favor de las chicas en la *Competencia para aprender a aprender*. Se trata de una prueba con un alto componente lingüístico, por lo que cabría pensar que estos resultados son coherentes con los obtenidos en las *Competencias en comunicación lingüística* evaluadas (euskara y castellano). Sin embargo, en la ED13 en 2º de ESO, la diferencia favorable a las chicas ha sido de 13 puntos en

Comunicación lingüística en euskara y de 3 puntos en *Comunicación lingüística en castellano*; es decir, menor que en *Aprender a aprender* (para un análisis más detallado, véase el siguiente apartado).

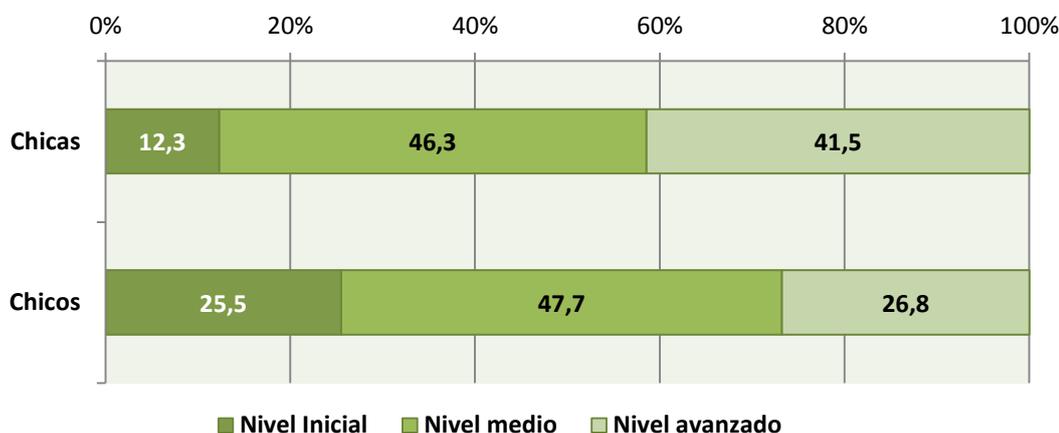
Por otra parte, llama la atención que esta diferencia entre chicos y chicas se ha ampliado con respecto a 4º de Educación Primaria, de 14 puntos a 22 puntos en 2º de ESO.

Gráfico 4.5.a. ED13-2ESO. Resultados por sexo del alumnado en la Competencia para aprender a aprender.



De forma coherente con estas puntuaciones, si se analizan los datos de la distribución de los niveles de rendimiento (gráfico 4.5.b) se observa que hay 13 puntos porcentuales más de chicos en el nivel inicial (los chicos duplican a las chicas en el nivel inicial), y esa diferencia se invierte en los porcentajes en los niveles avanzados (chicas 41,5% y chicos 26,8%).

Gráfico 4.5.b. ED13-2ESO. Distribución del alumnado por niveles de rendimiento según el sexo del alumnado en la Competencia para aprender a aprender.



4.5.1.2. Análisis comparativo de los resultados en todas las competencias evaluadas en la ED13 por sexo

Con el fin de conocer si el comportamiento del alumnado de 2º de ESO en la *Competencia para aprender a aprender* tiene ciertas similitudes con el rendimiento obtenido en el resto de las competencias evaluadas en la ED13, y comprobar al mismo tiempo si se mantienen las diferencias observadas en 4º de Educación Primaria, se han revisado los resultados según la variable sexo del alumnado.

Se ha evidenciado que las alumnas de 2º de ESO obtienen mejores resultados, no sólo en la *Competencia para aprender a aprender*, sino en todas las competencias básicas evaluadas, a excepción de la *Competencia matemática*, en la que sobresalen sus compañeros. Pero en ninguna se produce una diferencia tan notoria como en *Aprender a aprender* (22 puntos).

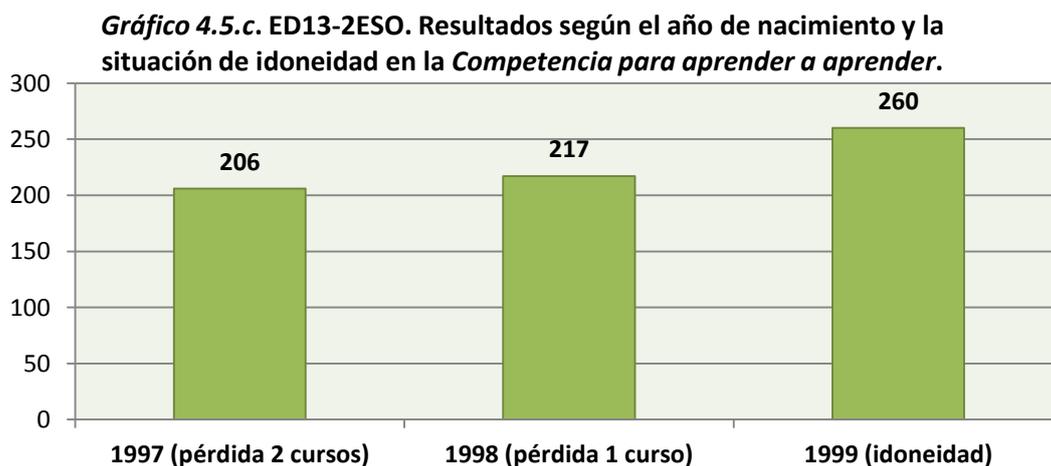
Ya se ha indicado en el *apartado 3.5.1.2* que este tipo de comparaciones carece de rigor científico, al tratarse de pruebas independientes, de competencias básicas y de niveles educativos distintos, pero no puede soslayarse que, al enfrentarse a una misma prueba, sea cual sea ésta, las chicas y los chicos obtienen un resultado diferente.

En cuanto a la *Competencia para aprender a aprender* se refiere, no es posible explicar qué factores podrían subyacer al distinto grado de rendimiento, más allá de algunas hipótesis señaladas en el mencionado *apartado 3.5.1.2*.

4.5.2. Resultados globales según situación de idoneidad del alumnado en el nivel educativo

Se considera que el alumnado está en situación de idoneidad cuando cursa el nivel educativo que le corresponde, según su año de nacimiento. Por el contrario, se denomina alumnado en situación de no idoneidad, con respecto al curso de escolarización, cuando ha repetido un curso o más o ha tenido una escolarización tardía. En la Evaluación de diagnóstico del 2013 se ha considerado idóneo al alumnado de 2º de ESO nacido en el año 1999.

Tal y como ha ocurrido a lo largo de todas las Evaluaciones de diagnóstico y en todas las competencias, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO, el alumnado no idóneo, también en la *Competencia para aprender a aprender*, obtiene resultados significativamente más bajos que el que está escolarizado en el curso que le corresponde por la edad.



Esta diferencia es muy similar a la que se produce en el resto de las competencias evaluadas en la ED13.

4.5.3. Resultados por lengua familiar y lengua de la prueba

Los centros han tenido dos opciones para elegir la lengua de realización de la prueba de sus alumnos y alumnas: euskara o castellano. En cada edición de las Evaluaciones de

diagnóstico a los centros se les pide que decidan si el alumnado va a realizar las pruebas en la lengua de instrucción (euskara para el modelo D, castellano para el modelo A, y los centros con modelos B deben elegir la lengua de aplicación, euskara o castellano, para las pruebas sobre competencias no lingüísticas) o en la lengua familiar,⁸ en cuyo caso cada alumno o alumna hace la prueba en la lengua de comunicación con mayor presencia en su entorno familiar.

En esta competencia la lengua en la que se hizo la prueba coincidió con la lengua seleccionada para la denominada Prueba mixta (que reunía ítems de las competencias en *Cultura científica, tecnológica y de la salud y Social y ciudadana*).

La tabla siguiente muestra el alumnado de 2º de ESO incluido en la *Competencia para aprender a aprender* y dos datos relevantes: la lengua familiar y la lengua en la que realizó la prueba.

Tabla 15: Resultados globales del alumnado de 2º de ESO por lengua de la prueba y lengua familiar.

Lengua familiar	Lengua prueba	N	Puntuación	Error típico
No euskara	Euskara	3.241	244	0,9
	Castellano	1.431	255	1,4
Euskara	Euskara	1.130	264	1,4
	Castellano	11 **	--	--

* En estos cálculos no se han tenido en cuenta las “no respuestas” del 5,93% (367 del total de 6.180 participantes) del alumnado respecto a la lengua familiar.

** El reducido número de alumnas y alumnos que, teniendo el euskara como lengua familiar, realizó la prueba en castellano, convierte en irrelevantes estadísticamente sus resultados, por eso se han eliminado de la tabla.

Un primer análisis revela que alrededor del 70% del alumnado ha realizado la prueba en euskara; y, por otro lado, el 75,6% del alumnado tenía como lengua familiar el castellano u otra lengua que no era euskara.

En cuanto al rendimiento en la prueba, se deduce que las alumnas y alumnos que realizan la prueba en su lengua familiar son quienes obtienen mejores resultados, claramente superiores a la media. Así, en el primer grupo se encuentra el alumnado con lengua familiar “no euskara” (castellano u otra) que ha hecho la prueba en castellano, con 255 puntos; y, en segundo lugar, el alumnado vascofono familiar que ha hecho la prueba en euskara, que logra 264 puntos.

En cambio, el grupo de alumnas y alumnos cuya lengua familiar es “no euskara”, pero que ha realizado la prueba en euskara, ha obtenido 244 puntos. Se trata, en general, de alumnado escolarizado en modelo D, y parte de alumnado de modelo B en el que la lengua de instrucción es el euskara, pero que procede de entornos sociolingüísticos familiares no vascófonos. Su exposición al euskara se materializa principalmente en el entorno escolar y, por tanto, debe considerarse como alumnado que se encuentra en proceso de adquisición de la

⁸ En el cuestionario del alumnado se recogió la lengua familiar de cada uno de los alumnos y alumnas que tomaron parte en esta evaluación. Se considera que un alumno o alumna es vascofono familiar cuando su padre y/o su madre hablan euskara y en casa se utiliza el euskara siempre o casi siempre. El resto de los casos se incluyen dentro de la categoría de “No euskara”, la mayoría es alumnado castellano hablante familiar, pero también hay un porcentaje de alumnado cuya lengua familiar es otra.

lengua, pero que no cuenta con el *input* familiar que se da en quienes han realizado la prueba en castellano.

Tabla 16: Resultados por niveles de rendimiento del alumnado de 2º de ESO, según la lengua de la prueba y la lengua familiar.

Lengua familiar *	Lengua prueba	N total	Nivel inicial		Nivel medio		Nivel avanzado	
			N	%	N	%	N	%
No euskara	Euskara	3.241	701	21,6	1.612	49,7	928	28,6
	Castellano	1.431	250	17,5	636	44,4	545	38,1
Euskara	Euskara	1.130	139	12,3	472	41,8	519	45,9

Si se analiza el comportamiento del alumnado por niveles de rendimiento, se aprecia que ese mayor resultado global del alumnado de lengua familiar euskara, que hace la prueba en euskara tiene casi un 46% de alumnado en el nivel avanzado (87,7% que supera el nivel inicial) lo que explicaría el resultado de 264 puntos.

Por otra parte, un 82,5% del alumnado castellano parlante o de otras lenguas, que hace la prueba en castellano, supera los niveles iniciales en esta competencia.

4.5.4. Correlación entre los resultados de las otras competencias evaluadas y la Competencia para aprender a aprender

Para conocer si los resultados obtenidos en las demás competencias evaluadas correlacionan con los obtenidos en la *Competencia para aprender a aprender* se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson. Los coeficientes obtenidos son los siguientes:

Tabla 17: Correlación de Pearson entre los resultados en 2º de ESO en la *Competencia para aprender a aprender* y las demás competencias evaluadas.

		Competencia en comunicación lingüística en euskara	Competencia en comunicación lingüística en castellano	Competencia matemática	Competencia científica, tecnológica y de la salud	Competencia social y ciudadana
Competencia para aprender a aprender (6.180)	Correlación de Pearson	0,557	0,599	0,555	0,625	0,655
	N	4.864	4.906	5.961	5.865	5.864

Como se puede apreciar la correlación es superior a 0,50, por lo tanto se puede afirmar que los resultados de la *Competencia para aprender a aprender* de la muestra del alumnado de 2º de ESO correlacionan con los resultados obtenidos por esos mismos alumnos y alumnas en las demás competencias evaluadas en la ED13.

4.5.5. Resultados por competencias y rendimiento en las áreas

Se quería conocer si existía relación, y en qué medida, entre las calificaciones del alumnado y el rendimiento logrado en *Aprender a aprender* en la ED13. En el cuestionario se les preguntaba qué notas tuvieron el curso anterior en las áreas de Euskara, Lengua

Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y Ciencias de la Naturaleza, organizadas en insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Para conocer la posible correlación que tienen las notas que obtuvieron el curso anterior a la evaluación y la puntuación en la *Competencia para aprender a aprender*, se ha cruzado el resultado medio de las alumnas y alumnos en la ED, agrupándolos por las notas que declaran haber tenido en cada área:

Tabla 18: Relación entre rendimiento en las áreas del curso anterior y puntuación obtenida en la *Competencia para aprender a aprender* en 24º de ESO.

Curso anterior	Euskara		Lengua Castellana		Matemáticas		Ciencias Sociales, Geografía e Historia		Ciencias de la Naturaleza	
	Puntuación Aprender a aprender	Error típico	Puntuación Aprender a aprender	Error típico	Puntuación Aprender a aprender	Error típico	Puntuación Aprender a aprender	Error típico	Puntuación Aprender a aprender	Error típico
Insuficiente	217	1,9	213	1,9	217	1,7	213	2,0	212	2,0
Suficiente	229	1,3	227	1,4	231	1,4	227	1,5	226	1,4
Bien	243	1,3	244	1,3	241	1,4	239	1,3	241	1,4
Notable	267	1,0	263	1,0	261	1,0	260	1,0	260	1,0
Sobresaliente	288	1,6	287	1,6	285	1,4	284	1,3	285	1,3

Los datos anteriores señalan que los resultados en la *Competencia para aprender a aprender* son coherentes con los que el alumnado declara haber obtenido el curso anterior en cada una de las áreas. Es decir, que cuanto mejores son los resultados que han tenido en las áreas, obtienen, a su vez, puntuaciones más altas en la *Competencia para aprender a aprender*. En todos los casos los resultados están ordenados de menos a más, en relación con las calificaciones de las áreas. Las diferencias en los resultados en la competencia entre cada uno de los grupos por calificación obtenida son significativas.

La correlación que se establece entre la puntuación obtenida en TRI en *Aprender a aprender* y la declarada por el alumnado respecto a las áreas del curso anterior es positiva y significativa. El grado de correlación viene medido por el coeficiente de Pearson, que va del 0,430 en Matemáticas al 0,458 en el área de Ciencias de la Naturaleza, que son algo más altos que las de 4º de Educación Primaria.

A manera de conclusión, se podría decir que cuanto más alto es el nivel de conciencia de cómo aprender y mayor es el nivel de gestión de los procesos de aprendizaje (las dos subcompetencias de *Aprender a aprender*), mejores resultados obtienen en su rendimiento académico.

4.5.6. Resultados por horas dedicadas a deberes

En el cuestionario de alumnado de la ED13 se incluyó una pregunta acerca del tiempo que dedican a hacer los deberes.

Se han relacionado las respuestas del alumnado a esa cuestión con los resultados que han obtenido en esta edición de la Evaluación de diagnóstico. El objetivo que se perseguía era

averiguar si es posible establecer algún tipo de nexo entre el tiempo que dedican a los deberes y el rendimiento mostrado en la *Competencia para aprender a aprender* en la ED13.

La tabla siguiente muestra el rendimiento mostrado por el alumnado, en relación con el tiempo que afirma que dedica a hacer los deberes:

Tabla 19: Resultados del alumnado de 2º de ESO en la *Competencia para aprender a aprender* según las horas dedicadas a hacer los deberes.

Normalmente, después de clase ¿cuánto tiempo dedicas CADA DÍA a hacer los deberes y/o a estudiar?	N	Resultado medio	Error típico	Desviación típica
Generalmente no tengo deberes, o no suelo hacerlos ni estudiar	274	218	3,4	56,5
Una hora o menos	1.949	248	1,1	50,3
De una a dos horas	2.838	254	0,9	48,0
Más de dos horas	750	255	1,7	47,9

El análisis revela que los resultados en la *Competencia para aprender a aprender* correlacionan significativamente con el número de horas que el alumnado declara que dedica a diario a hacer los deberes y/o a estudiar. La única excepción se da entre quienes señalan que dedican de una a dos horas y quienes están más de dos horas haciendo los deberes o estudiando. En 4º de Educación Primaria dedicar más de dos horas iba asociado a una puntuación baja (238 puntos); en cambio, en 2º de ESO, el alumnado que dice que dedica más de dos horas logra una puntuación superior (255 puntos) a la media.

Conviene recordar que esta relación no debe interpretarse en ningún caso directamente como de causa-efecto. Sin embargo, parece señalar que quienes no tienen deberes o no los hacen es el alumnado que ha sacado los resultados más bajos en la *Competencia para aprender a aprender*.

Si se realiza un análisis más detallado de la población que dice “no tener deberes o no hacerlos de forma habitual” (274), destaca el hecho de que es el alumnado que mayores porcentajes de “insuficientes” declara haber tenido el curso pasado en las áreas de ESO (más del 30%). En relación con la idoneidad o no en el nivel de escolarización, de esos 274 alumnos/as, el 57,7% son repetidores, que representan a un 13% del alumnado no idóneo. El 69% son chicos.

4.5.7. Ayuda para hacer los deberes

En otra pregunta del cuestionario, las alumnas y alumnos indicaban quién les ayudaba a hacer los deberes y durante cuánto tiempo. Estos son los porcentajes de respuesta:

Tabla 20: Resultados del alumnado de 2º de ESO en la *Competencia para aprender a aprender* según la ayuda recibida para hacer los deberes.

Después de clase, ¿quién te ayuda a realizar los deberes?	%*	Puntuaciones
No me ayuda nadie	57,1	258
Una profesora o profesor particular	14,9	229
Asisto a una academia	10,4	240
Me ayuda mi madre	25,0	251
Me ayuda mi padre	18,9	254
Me ayudan mis hermanos o amigos	13,6	245
Otras personas (en el centro, en otros lugares...)	4,4	232

* Podían seleccionar más de una respuesta. Esto explica que la suma de los porcentajes sea superior a 100.

Quienes obtienen un resultado mejor son quienes no tienen ningún tipo de ayuda (258 puntos). Los grupos de alumnas y alumnos que señalan que reciben ayuda de la madre o del padre (o de ambos) se sitúan algo por encima de la media de la competencia, y entre ambos no hay diferencias significativas. Del resto de los grupos, quienes presentan una situación peor, con un resultado inferior a la media, son quienes indican que les ayuda una profesora o profesor particular (229 puntos) o que reciben ayuda de “otras personas” (232). Quienes asisten a una academia (240) y, finalmente, quienes manifiestan recibir ayuda de hermanos o amigos (245) tienen un grado de correlación semejante con los resultados. Parece lógico relacionar los resultados más bajos con un tipo de alumnado que encuentra, en mayor o menor medida, dificultades en su proceso de aprendizaje.

Un último comentario sobre la tabla, el alumnado de 2º de ESO señala con mayor frecuencia que el de 4º de Educación Primaria que no le ayuda nadie, lo que puede obedecer a muy distintos factores, entre ellos seguramente a que tenga un mayor grado de autonomía para hacer los deberes que el alumnado de 4º de Educación Primaria.

La pregunta anterior se complementaba con otra que les pedía identificar cuánto tiempo de ayuda habían recibido la semana anterior de su madre y de su padre. Estas fueron las respuestas:

Tabla 21: Resultados del alumnado de 2º de ESO en la *Competencia para aprender a aprender* según las horas de ayuda recibida de la madre y del padre para hacer los deberes.

Aproximadamente, ¿durante cuánto tiempo en la última semana te han ayudado tu madre y tu padre con los deberes y/o temas escolares?	Madre (%)	Padre (%)
No me ha ayudado	51,7	58,8
Menos de dos horas	28,0	23,7
Entre dos y cuatro horas	7,7	5,0
Entre cuatro y seis horas	1,9	1,2
Más de seis horas	1,6	1,0
TOTAL	90,1	89,7

Se aprecia que, al preguntarles por una situación cercana (ayuda recibida la última semana), crecen notablemente los porcentajes de quienes reconocen haber recibido ayuda. Si sumamos todos los valores de ayuda recibida de la madre obtenemos un 39,1% (en la pregunta anterior un 25,0% afirmaba recibir ayuda de la madre), y la suma de la ayuda prestada por el padre asciende al 30,9% (anteriormente el 18,9%).

4.5.8. Resultados en relación con el grado de dificultad en las áreas curriculares

En el cuestionario del alumnado se preguntaba acerca del nivel de dificultad que encuentran en varias áreas del currículo relacionadas más directamente con las competencias evaluadas⁹. Se han relacionado estas respuestas con el nivel de rendimiento que han tenido en la *Competencia para aprender a aprender*. De alguna forma se ha tratado de contrastar la hipótesis inicial de que probablemente el alumnado que encuentra más dificultad en su trabajo escolar ordinario haya obtenido un resultado más bajo en *Aprender a aprender*, que es una competencia, en cierto modo, transversal al resto, y viceversa.

El resultado del análisis pone de relieve una correlación positiva entre el alumnado con buenos resultados en la competencia y que señala que le resultan fácil o muy fácil las áreas de Euskara, Lengua Castellana, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En el mismo sentido, quienes han obtenido unas puntuaciones intermedias en la competencia suele ser el alumnado que afirma que esas áreas no le resultan ni fáciles ni difíciles. Y, por último, las puntuaciones bajas se relacionan con aquel alumnado que manifiesta que le resultan difíciles o muy difíciles las áreas mencionadas.

A modo de ejemplo, veamos la tabla siguiente, que refleja la relación entre los resultados del alumnado en la *Competencia para aprender a aprender* y su valoración sobre el grado de dificultad que tiene en distintas áreas del currículo:

Tabla 22: Resultados del alumnado de 2º de ESO en la *Competencia para aprender a aprender* según la dificultad que encuentra el alumnado en las áreas curriculares.

¿Cómo te resulta el área de ...?	Euskara		Lengua Castellana		Ciencias de la Naturaleza		Ciencias Sociales, Geografía e Historia	
	Resultado medio	Error típico	Resultado medio	Error típico	Resultado medio	Error típico	Resultado medio	Error típico
Muy fácil	260	2,5	251	1,9	260	2,3	260	2,2
Fácil	264	1,3	256	1,2	259	1,3	258	1,3
Normal	248	0,9	250	1,0	251	1,0	251	1,0
Difícil	244	1,6	242	1,9	242	1,4	245	1,4
Muy difícil	232	2,5	227	4,0	230	2,5	226	2,4

⁹ En el cuestionario no se le preguntaba al alumnado sobre su opinión acerca del grado de dificultad o de facilidad en el área de Matemáticas.



4.6. Resumen de las conclusiones en 2º de ESO

A continuación se presenta un resumen de las conclusiones obtenidas a partir del análisis de resultados en la *Competencia para aprender a aprender* en 2º de ESO:

- El 81% del alumnado de 2º de ESO supera el nivel inicial de la *Competencia para aprender a aprender*, de los cuales casi un 34% están en el nivel avanzado.
- Los mejores resultados, por estratos, los obtienen el A y el D concertados.
- Las chicas obtienen mejores resultados que los chicos.
- El alumnado en situación de idoneidad –en el curso o nivel educativo que corresponde a su edad– obtiene mejores resultados que el no idóneo.
- Las alumnas y alumnos que realizan la prueba en su lengua familiar son quienes obtienen mejores resultados, claramente superiores a la media.
- A mayor ISEC mejores resultados en *Aprender a aprender*. Pero a pesar de ello, hay grupos de alumnos/as que obtienen resultados por encima de lo esperado.
- El alumnado con mejor rendimiento en *Aprender a aprender* logra, a su vez, mejores resultados en las demás competencias evaluadas y en las áreas curriculares cuando se les pregunta por sus notas del curso anterior.
- El alumnado que mejores resultados obtiene en esta competencia es aquel que dice dedicar entre 1 hora y más de 2 horas al día a hacer deberes.
- Alrededor de un 57% señala que nadie le ayuda en los deberes de casa, y son quienes obtienen mejores resultados en esta competencia, seguidos de quienes dicen recibir ayuda de su madre o de su padre (entre el 25 y el 19%, respectivamente, aunque puede ser de ambos). Esta ayuda es, en general, de menos de dos horas a la semana.
- El alumnado que percibe las áreas de Euskara, Lengua castellana, Ciencias de la naturaleza o Ciencias sociales como “fáciles” o “muy fáciles” obtienen mejores resultados en *Aprender a aprender*.

Muchas de las conclusiones que aquí se señalan son similares a las que se observan en el análisis de la demás competencias (ver informe de ED13), por lo que podría concluirse que constituyen características generales del alumnado de 2º de ESO.

▬

5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

5.1. Propuestas para llevar al aula

Como se ha señalado en la introducción, este documento tiene un doble objetivo: por un lado, aportar a la comunidad educativa información lo más fiable y detallada posible sobre la situación de la *Competencia para aprender a aprender* en 4º de Educación Primaria y en 2º de ESO en Euskadi, y, por otro, ofrecer a los centros y al profesorado algunas propuestas y reflexiones que les permitan implementar y reforzar el trabajo y la evaluación de esta competencia en su quehacer profesional ordinario.

Los centros educativos tienen la responsabilidad de encauzar ese desarrollo y de contribuir a compensar las posibles dificultades de partida, al tiempo que las enriquecen: lo que se ha dado en llamar la “mochila” escolar. Esto explica que muchos centros logren resultados superiores a los esperables en función de su ISEC debido, con altísima probabilidad, al mayor grado de desarrollo de estrategias que favorecen el aprendizaje.

Tres ideas generales pueden ayudar a dar sentido práctico al trabajo de esta competencia en el centro y en el aula:

- a) *Aprender a aprender* es una competencia que hay que entender **en clave de acción**. No se trata de adquirir conocimientos “nuevos”, sino de lograr que el conocimiento adquirido se use de forma eficaz. Tiene un **carácter metacompetencial**, es decir, que “afecta” al conjunto de las competencias básicas y, sustancialmente, no puede entenderse sin las demás competencias. Potencia las capacidades del resto de las competencias y puede ser útil para ayudar a adoptar un punto de vista compartido por el grupo de docentes a la hora de impulsar un modelo de trabajo por competencias. Al mismo tiempo, da coherencia y solidez al estilo de aprendizaje del alumnado. De alguna manera, aporta un “fondo” integral, básico y común a todas las competencias, sin detrimento de los objetivos y características que son propias a cada una. Así mismo, también es indudable que la *Competencia para aprender a aprender* necesita de todas las áreas, espacios y momentos para desarrollarse, pues no se identifica con ninguna área o materia concreta, como puede ocurrir con otras competencias básicas.
- b) Comienza a trabajarse desde Educación Infantil y se desarrolla **a lo largo de la vida**, pasando lógicamente por todas las etapas educativas formales y por multitud de experiencias personales de educación no formal. En un ámbito educativo formal, es responsabilidad de **todo el equipo docente** y del conjunto de las áreas y materias curriculares. Se enmarca en un proceso continuo en el que es clave que la alumna o alumno se reconozca como aprendiz, reflexione sobre sus cualidades y sobre la experiencia de aprendizaje y se proponga **mejorar en sus capacidades**. La meta personal siempre es la mejora, superarse y alcanzar el mayor grado posible de desarrollo de las capacidades propias.
- c) Reflexionar sobre **el papel del profesorado**, que es la piedra angular a la hora de impulsar la enseñanza por competencias. No existe un único modelo de enseñanza, ni siquiera un planteamiento metodológico “mágico” que garantice alcanzar el éxito en el desarrollo de las capacidades asociadas a las competencias básicas. Sin embargo, sí hay algunas decisiones que pueden ser útiles en ese propósito:

En primer lugar, destaca **la programación**, que corresponde hacer al profesorado y que constituye el instrumento básico en el que apoyarse, a partir de una reflexión y la consecuente toma de decisiones consensuadas. En este punto es preciso llamar la atención especialmente sobre **la evaluación**. Suele decirse que en educación lo que no se evalúa no existe. En este sentido, si bien es importante fijarse en el proceso, además, es determinante precisar unos criterios de evaluación ligados a las áreas y materias y unas metas de logro claras, factibles y evaluables en relación con la competencia. De todas formas, aparte del planteamiento general sobre la evaluación que se explicita en la programación, respecto al desarrollo de la *Competencia para aprender a aprender*, se trata también de integrar la evaluación en el proceso de resolución de una tarea concreta, en el desempeño de situaciones más informales, en la tutoría, etc. En este sentido, es recomendable programar tiempos y actividades de autoevaluación durante el proceso de una tarea y al final de la misma, en que el alumnado pueda reflexionar –individualmente y en grupo– sobre lo que ha aprendido, cómo lo ha hecho, qué papel ha podido jugar la ayuda recibida por parte de sus compañeras y compañeros o cómo ha contribuido personalmente a la tarea en el grupo, dónde ha encontrado más dificultades, etc.

En otro orden de cosas, es importante prestar atención a los contenidos (¿qué enseñar?), no tanto como fin sino como un medio para alcanzar los objetivos programados. Unos contenidos facilitan más que otros el trabajo de la competencia; sobre todo, algunos de carácter procedimental y actitudinal, que están ligados a estrategias de aprendizaje, planificación de tareas, técnicas de estudio, etc. Pero, tan importante o más que esos contenidos, es plantearlos en un contexto de aprendizaje compartido y participado, en el que el alumnado es consciente de cuál es la intención u objetivo determinado al que responden, y en el que encuentra un entorno en el que aplicar dichos contenidos. En un entorno de esas características es más fácil conseguir transferir al alumnado la autorregulación de su aprendizaje. Y, para ello, es ineludible la comunicación (ver más adelante).

En segundo lugar, un ámbito de intervención decisivo se sitúa en cómo **organizar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje**, respecto a algunos aspectos clave:

- Conviene **revisar** la estructura organizativa de **tiempos y espacios**, flexibilizar agrupamientos, romper la monotonía (proponer diferentes formas de trabajo e interacción, desde el trabajo individual, en parejas, en grupos pequeños o en grupo-clase) y explorar nuevas formas y oportunidades de trabajo en el aula, el laboratorio, el patio o fuera del centro.
- A partir de la coordinación en el equipo docente, es necesario **repensar el papel del profesor o profesora**. A él o ella le corresponde incentivar el aprendizaje, motivar y avivar las ganas por tener nuevas experiencias, proporcionar modelos..., en suma, orientar en la acción. No se trata de cambiar por cambiar, ni de una nueva moda. Sin embargo, la investigación y la experiencia educativas nos dicen que algunas estrategias favorecen más que otras la activación del pensamiento y la acción estratégicas, caso del trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales, el

aprendizaje por medio de proyectos, el impulso de metodologías investigativas y experimentales, el planteamiento de tareas abiertas y flexibles, contextualizadas, orientadas a la resolución de problemas, activadoras de los conocimientos previamente adquiridos, cercanas a la realidad y a los intereses del alumnado, que posibiliten el éxito del conjunto del alumnado (diferentes ritmos y distinto grado de desarrollo de capacidades) y que les dé sentido a su trabajo como estudiantes..., sin que esto signifique arrinconar modelos de enseñanza y aprendizaje que “nos funcionan”, aunque, a veces, sean tildados de “clásicos”. Trabajar la *Competencia para aprender a aprender* está al alcance de todo el profesorado.

En este sentido, el papel del y la docente debería cumplir estas tareas: planificar, regular y evaluar su actividad de enseñanza; integrar la enseñanza de estrategias dentro de sus programaciones; establecer relaciones explícitas entre lo que enseña y cómo lo enseña; ayudar al alumnado a reflexionar sobre los procesos y decisiones que toma aprendiendo y evaluar la utilización de estrategias.

- **La comunicación** es imprescindible. Por una parte, el profesor o profesora debe preguntarse acerca de qué motiva a su alumnado, cuáles son sus intereses, qué saben y cómo utilizan lo aprendido. Sus decisiones no pueden estar al margen de su alumnado, ni ignorar su diversidad. En este sentido, cobra importancia la comunicación, tanto la vertical –profesorado alumnado, de doble dirección– como la horizontal –entre iguales–, que debe ser una actividad habitual e integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es importante que el alumno o alumna explicita verbalmente (unas veces por escrito y, en la medida de lo posible, de forma oral) lo que está haciendo y cómo lo está haciendo mientras hace una tarea, lo que ha aprendido una vez acabada la tarea, qué dificultades ha tenido, etc. como se señala en el apartado de la programación, el profesor o profesora debe organizar actividades específicas de reflexión en cada área o materia, con cierta frecuencia, dirigidas a: 1, generar conocimiento en torno a “qué hago y cómo lo hago”; y 2, tomar conciencia de “para qué lo hago y de qué aprendo, qué me lo facilita, qué me ayuda, qué me dificulta...”. Esta estrategia de **verbalización** se basa en un principio bastante simple: quien es capaz de explicar con cierta claridad y corrección cómo ha hecho algo, qué pasos ha dado, cuándo y por qué ha corregido o modificado lo que estaba haciendo... quiere decir que realmente sabe hacerlo o que, al menos, ha mejorado su nivel de competencia en el desempeño de esa tarea. La verbalización puede ser oral y/o escrita, y, como se señalaba líneas arriba, puede manifestarse públicamente, o hacerlo en pequeño grupo, o incluso entre dos compañeros o compañeras (existen instrumentos, como tablas, que ayudan a realizar esta actividad de forma ágil). La profesora o profesor acompaña al alumnado en todo ese proceso de aprendizaje y de reflexión, mediante el cual la alumna o alumno actúa progresivamente de manera más y más autónoma. La profesora o profesor ejerce lo que podía denominarse un “control externo”, en tanto que la alumna o alumno, bajo ese estímulo, activa mecanismos de “control interno”.

También es posible **enseñar a pensar estratégicamente**: una alumna o alumno estratégico antes de comenzar la tarea, durante su realización y después de



finalizarla toma decisiones; por tanto, debe aprender y hay que enseñarle a planificar, a marcarse metas acordes a sus capacidades, a negociar con sus compañeras y compañeros, a tomar decisiones, a seleccionar recursos, a evaluar su trabajo... Por ello, es clave programar momentos y actividades específicas en las que la alumna o alumno reflexione, valore y exponga sus experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, tutorizar a compañeros y compañeras de la misma edad o más pequeñas puede ser una estrategia adecuada para hacer más conscientes los aprendizajes. Asimismo, son momentos e instrumentos adecuados para que la profesora o el profesor recoja información valiosa sobre el progreso de su alumnado. El desarrollo de la alumna o alumno estratégico debe ir de la mano del desarrollo del pensamiento crítico.

- El profesor o profesora debe documentar el proceso. Por una parte, es importante la **recogida de información** constante sobre el desempeño individual de cada alumna y alumno, como elemento informativo clave de la evaluación formativa; y, por otra parte, es interesante que reflexione y documente el desarrollo de su propia actividad docente (la tabla que hay al final de este apartado no es más que un ejemplo de cuestionario general sobre la labor docente y el impulso de la *Competencia para aprender a aprender*). El profesor o profesora debe documentar todo el proceso de aprendizaje de su alumnado. La observación es importante y, consecuentemente, el registro de lo observado. Veamos algunas ideas al respecto:
 - Emplear la observación continua. Fijarse mucho en qué hace la alumna o alumno, en qué usa, reconoce, identifica, en cómo lo hace.
 - Utilizar diversos instrumentos y técnicas que ayudan en la evaluación de la competencia: rúbricas¹⁰, portafolios, diarios de aprendizaje, contratos de aprendizaje, etc. La implementación de estos recursos favorece, además, la reflexión por el propio alumnado, pues son metodologías que le ayudan a tomar conciencia de su aprendizaje. Las distintas estrategias, y técnicas y recursos que las acompañan, dan sentido a las rutinas del aula.

Al fin y al cabo, también el profesorado desarrolla simultáneamente sus propias competencias básicas, ligadas en este caso a su mejora profesional. La autoevaluación de la práctica docente (¿qué ha funcionado, se ajustaban los objetivos a la tarea desarrollada, todo el alumnado ha mejorado en sus capacidades, etc.?), es una pieza importante, que le ayuda a ser más eficaz, a consolidar el trabajo en equipo, etc. Le ayuda a seguir *aprendiendo a enseñar*, puesto que nunca dejamos de ser aprendices.

Elena Martín, que ha publicado numerosos artículos y libros acerca de la *Competencia para aprender a aprender*, señala que trabajar esta competencia supone abordar **lo cognitivo** (estrategias de trabajo, capacidades metacognitivas...) y **lo emocional** (la autoestima, aceptar

¹⁰ Las rúbricas son tablas graduadas de indicadores de evaluación.



el error, el esfuerzo, la voluntad...). Además, resume adecuadamente el sentido de la *Competencia para aprender a aprender* en unos pocos principios básicos:

1. Ayudar a explorar las concepciones que tanto alumnado como profesorado tienen respecto al aprendizaje.
2. Enseñar al alumnado a regular sus propios procesos de aprendizaje (planificar, supervisar y evaluar su comportamiento ante una tarea escolar).
3. Ayudar al alumnado a hacer atribuciones adecuadas de sus éxitos o fracaso.
4. Utilizar la escritura epistémica: el lenguaje como función de andamiaje del pensamiento y más en concreto, el lenguaje escrito. Al verbalizar lo que vamos pensando, se ordenan las ideas, porque se toma conciencia de ellas. El relato de lo aprendido es un instrumento importante.
5. Fomentar el trabajo colaborativo, ya que es uno de los pilares de *Aprender a aprender*. Trabajar con otros y otras ayuda a tomar conciencia de los propios procesos cognitivos y emocionales.
6. Evaluar de acuerdo a los principios de la evaluación formadora. El objetivo es que el proceso permita al alumno o alumna auto regular su aprendizaje. Facilitar la coevaluación y la autoevaluación.

Se adjunta como anexo una ficha de autoevaluación con una serie de prácticas educativas que, llevadas a cabo en el aula, pueden servir para potenciar la *competencia de Aprender a aprender*.

5.2. Las dimensiones de la competencia extraídas del Marco teórico

A continuación, se presentan unos esquemas-resumen de la estructura del marco teórico de la *Competencia para aprender a aprender*¹¹. En estos esquemas –uno por cada nivel educativo– se han incluido las dos dimensiones y las siete subcompetencias; además, se han reinterpretado los indicadores, destacando aquellos que se han considerado más funcionales, de cara a elaborar una programación que tenga en cuenta la competencia:

4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.

1. Conocimiento de las capacidades y limitaciones intelectuales.

- a) Es consciente de su nivel de atención y concentración.
- b) Se da cuenta de cómo es su memoria.
- c) Conoce el grado de comprensión y expresión lingüística que posee.
- d) Reconoce en su proceder qué grado de reflexión crítica y creativa posee.
- e) Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene.

2. Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.

- a) Es consciente de que las actitudes positivas le ayudan a aprender: motivación, gusto para aprender, interés por mejorar, perseverancia, expectativas de éxito...
- b) Desarrolla confianza en sí mismo o sí misma.
- c) Es consciente de las cualidades que favorecen el trabajo en equipo (liderazgo, empatía, esfuerzo para colaborar, intercambio, etc.) y reconoce su propia capacidad de trabajo en equipo.

3. Identificación de las capacidades físico-motrices y sensoriales.

- a) Es consciente de la importancia de algunas capacidades físicas y sensoriales en las tareas escolares: por ejemplo, la resistencia física ante el trabajo intelectual, vista, oído, equilibrio, etc.
- b) Reconoce sus destrezas motrices y conoce formas de compensar sus dificultades.

4. Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.

- a) Reconoce los factores ambientales (ausencia de ruido, buena luminosidad, buena relación en el grupo...) que favorecen el aprendizaje y conoce como superar los obstáculos.
- b) Reconoce los elementos materiales (mobiliario idóneo, limpieza, orden...) que favorecen el aprendizaje y conoce cómo superar los obstáculos.
- c) Es consciente de cómo las expectativas de su entorno (familia, escuela, amigos...) estimulan su aprendizaje.

¹¹ El marco teórico puede consultarse en su totalidad en http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marco_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf

5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.

- a) Es consciente de la técnica o técnicas de estudio adecuadas a cada tarea.
- b) Reconoce el grado de habilidad en el uso de fuentes de información (acceso, organización, selección y comunicación de la información).
- c) Percibe la importancia de organizar el tiempo y las fases de las tareas.
- d) Es consciente de la utilidad del uso de la agenda escolar.
- e) Reconoce la importancia del trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- f) Es consciente de su nivel de destreza a la hora de encarar la realización de tareas.
- g) Sabe si identifica las normas que debe seguir en cada tarea.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.**6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.**

- a) Concreta el objetivo de la tarea.
- b) Decide las actividades adecuadas al fin propuesto.
- c) Ordena las fases en el tiempo, a corto, medio y largo plazo.
- d) Identifica y selecciona los procedimientos y recursos...
- e) Realiza tareas con rigor, orden, precisión y creatividad.
- f) Diferencia y clasifica tareas según grado de dificultad y de novedad.

7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.

- a) Regula el proceso de comprensión de textos mientras lee (metacompreensión).
- b) Verifica los resultados parciales, las dificultades y gestiona los errores a lo largo del proceso.
- c) Aporta soluciones alternativas y creativas y ajusta las decisiones iniciales.
- d) Reconoce los logros que obtiene y cómo ha aprendido.
- e) Identifica cuáles son los aspectos en los que debe mejorar y se propone nuevos retos.
- f) Identifica nuevas situaciones en las que aplicar lo aprendido.

A partir de las anteriores dimensiones y subdimensiones, a continuación se ofrece una serie de indicadores que pueden servir de guía tanto para programar como para evaluar en 4º de Educación Primaria en la *Competencia para aprender a aprender*.

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.	
1ª subcompetencia: Conocimiento de las capacidades y limitaciones intelectuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe en qué medida es capaz de prestar atención continua a instrucciones, mensajes e informaciones, y evita distracciones. • Se da cuenta de cómo es su memoria, qué estrategias tiene para recordar y cuándo utilizarlas. • Conoce el grado de comprensión y de expresión lingüística que posee, y cuándo debe pedir ayuda por no comprender un texto o parte. • Reconoce su capacidad de analizar textos y de aportar ideas propias. • Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene.
2ª subcompetencia: Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Siente motivación para realizar las tareas escolares, le gustan los retos nuevos, y se implica en los distintos temas y actividades. • Afronta las tareas con confianza, y muestra paciencia, disciplina y responsabilidad en su realización. • Muestra una actitud activa y colaborativa en el trabajo en grupo o en parejas, tanto con sus compañeras como con sus compañeros, apoyando a quien necesita ayuda.
3ª subcompetencia: Identificación de las capacidades físico-motrices y sensoriales.	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de su capacidad de resistencia, sabe dosificar el esfuerzo y se da cuenta de cómo le afecta el cansancio. • Sabe aprovechar sus destrezas físicas y creativas en tareas diversas.
4ª subcompetencia: Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunos factores y características del entorno que ayudan en el trabajo, como la ausencia de ruido, una iluminación adecuada, las buenas relaciones en el grupo, limpieza y orden, posición adecuada a la hora de sentarse, etc. • Es consciente de las personas del entorno que le estimulan positivamente y que le ayudan a mejorar: familia, profesorado, amistades, etc.
5ª subcompetencia: Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la técnica o técnicas de estudio adecuadas en cada momento y las aplica con autonomía, o sabe cuándo y a quién pedir ayuda. Es consciente del nivel de destreza que posee en su uso. • Es consciente del grado de habilidad que posee en el uso de fuentes de información, en el uso de las TIC y de otros recursos (por ejemplo, de la agenda escolar) para organizar su trabajo escolar. • Aprecia las ventajas del trabajo cooperativo, y de compartir el aprendizaje con sus compañeras y compañeros en igualdad. • Comprende la importancia de seguir las instrucciones, de aplicar normas, de planificar las tareas y de abordarlas con orden.



Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en grupo.	
6ª subcompetencia: Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y novedad), toma de decisiones y realización.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el objetivo de una tarea, anticipa el grado de dificultad y prevé el logro que puede alcanzar. • Planifica una tarea (individualmente o en grupo) en función de sus posibilidades, organizando los tiempos o fases. • Decide las actividades que son adecuadas al fin propuesto. • Selecciona los procedimientos y los recursos necesarios. • Se organiza eficazmente en el desempeño de las distintas fases de una tarea. • Realiza las tareas con rigor, orden, precisión y creatividad.
7ª subcompetencia: Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> • Lee de forma comprensiva, identifica las ideas principales, detecta contradicciones y selecciona información relevante para usarla en las actividades y/o comunicarla. • Planifica momentos de control, verifica los resultados parciales, pone atención en detectar errores y en solventar las dificultades, y corrige los fallos que detecta. • Aporta soluciones creativas y de manera autónoma ante las dificultades. • Describe lo que ha aprendido y llega a explicar cómo ha resuelto una tarea o cuáles han sido los obstáculos (causas) que se lo han impedido/dificultado. • Es consciente de los aspectos en los que debe mejorar, e identifica algunos medios o recursos para conseguirlo. • Reconoce otros contextos de la vida personal o escolar donde aplicar lo que ha aprendido. • Se plantea nuevas metas o retos en el estudio, en relación con sus capacidades.

Esquema resumen para 2º de ESO:

2º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.

1. Conocimiento de las capacidades y limitaciones intelectuales.

- b) Es consciente de su nivel de atención y concentración, de percepción y observación, y, en general, de su capacidad de esfuerzo intelectual.
- c) Se da cuenta de cómo es su memoria y de su importancia para aprender.
- d) Conoce el grado de comprensión y expresión lingüística que posee.
- e) Reconoce en su proceder qué grado de reflexión crítica y creativa posee.
- f) Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene.
- g) Reconoce su habilidad en el empleo del razonamiento lógico para analizar problemas, tomar decisiones...

2. Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.

- a) Es consciente de que las actitudes positivas le ayudan a aprender: motivación, gusto para aprender, interés por mejorar, perseverancia, expectativas de éxito, control de las emociones...
- b) Desarrolla confianza en sí mismo o sí misma.
- c) Es consciente de las cualidades que favorecen el trabajo en equipo (liderazgo, empatía, esfuerzo para colaborar, intercambio, etc.) y reconoce su propia capacidad de trabajo en equipo.

3. Identificación de las capacidades físico-motrices y sensoriales.

- a) Es consciente de la importancia de algunas capacidades físicas y sensoriales en las tareas escolares: por ejemplo, la resistencia física ante el trabajo intelectual, vista, oído, equilibrio, etc.
- b) Reconoce sus destrezas motrices y conoce formas de compensar sus dificultades.

4. Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.

- a) Reconoce los factores ambientales (ausencia de ruido, buena luminosidad, buena relación en el grupo...) que favorecen el aprendizaje y conoce como superar los obstáculos.
- b) Reconoce los elementos materiales (mobiliario idóneo, limpieza, orden...) que favorecen el aprendizaje y conoce cómo superar los obstáculos.
- c) Es consciente de cómo las expectativas de su entorno (familia, escuela, amigos...) estimulan su aprendizaje.

5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.

- a) Es consciente de la técnica o técnicas de estudio adecuadas a cada tarea.
- b) Reconoce el grado de habilidad en el uso de fuentes de información (acceso, organización, selección y comunicación de la información).
- c) Percibe la importancia de organizar el tiempo y las fases de las tareas.
- d) Es consciente de la utilidad del uso de la agenda escolar.
- e) Conoce su destreza en la toma de notas.
- f) Reconoce la importancia del trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- g) Es consciente de su nivel de destreza a la hora de encarar la realización de tareas.
- h) Sabe si identifica las normas que debe seguir en cada tarea.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.

6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.

- a) Concreta el objetivo de la tarea.
- b) Decide las actividades adecuadas al fin propuesto.
- c) Ordena las fases en el tiempo, a corto, medio y largo plazo.
- d) Identifica y selecciona los procedimientos y recursos...
- e) Realiza tareas con rigor, orden, precisión y creatividad.
- f) Diferencia y clasifica tareas según grado de dificultad y de novedad.

7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.

- a) Regula el proceso de comprensión de textos mientras lee (metacompreensión).
- b) Verifica los resultados parciales, las dificultades y gestiona los errores a lo largo del proceso.
- c) Aporta soluciones alternativas y creativas y ajusta las decisiones iniciales.
- d) Reconoce los logros que obtiene y cómo ha aprendido.
- e) Identifica cuáles son los aspectos en los que debe mejorar y se propone nuevos retos.
- f) Identifica nuevas situaciones en las que aplicar lo aprendido.

A partir de las anteriores dimensiones y subdimensiones, a continuación se ofrece una serie de indicadores que pueden servir de guía tanto para programar como para evaluar en 2º de ESO en la *Competencia para aprender a aprender*.

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.	
1ª subcompetencia: Conocimiento de las capacidades y limitaciones intelectuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce cuáles son sus capacidades intelectuales y en qué situaciones encuentra dificultades o limitaciones. • Reconoce cómo es su capacidad memorística e identifica técnicas y estrategias que le ayudan a recordar. • Conoce el grado de comprensión y de expresión lingüística que posee, tanto escrita como oral, y es consciente de que debe planificar sus comunicaciones y de la importancia de escuchar a otras personas. • Reconoce su capacidad para reflexionar críticamente sobre lo que ha hecho. • Reconoce su habilidad en el empleo del razonamiento lógico para analizar problemas, tomar decisiones, planificar una tarea, etc. • Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene.
2ª subcompetencia: Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa por mantener una actitud positiva en el aprendizaje, porque es consciente de la importancia que tienen el interés, las actitudes positivas y un buen clima de trabajo para ella/él y para las compañeras y compañeros. • Muestra confianza y seguridad en el desempeño de las tareas. • Identifica las emociones propias y de las demás personas, las controla y conduce con eficacia al desarrollo de las actividades de aprendizaje. • Hace aportaciones en el grupo y valora las propuestas y el trabajo de sus compañeras y compañeros.
3ª subcompetencia: Identificación de las capacidades físico-motrices y sensoriales.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende cómo influyen algunas capacidades físicas y sensoriales en la realización de las tareas escolares e intelectuales (resistencia física, vista, oído, movilidad, etc.). • Ajusta el desempeño de su actividad a sus cualidades físicas y sensoriales, y muestra una actitud positiva ante las compañeras y compañeros que tienen alguna limitación en este campo. • Es consciente de cómo le afectan negativamente el cansancio y otros factores (no dormir lo suficiente, una alimentación inadecuada...).
4ª subcompetencia: Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunos factores y características del entorno que ayudan en el trabajo, como la ausencia de ruido, una iluminación adecuada, las buenas relaciones en el grupo, etc. • Valora la importancia de la limpieza y el orden, la adopción de una posición adecuada a la hora de sentarse en una mesa o frente al ordenador, la disposición idónea del mobiliario, etc., por su influencia en el trabajo escolar. • Es consciente de las personas del entorno que le estimulan positivamente y que le ayudan a mejorar (familia, profesorado, amistades, etc.), mediante expresiones de apoyo, interés, ofrecimiento de ayuda...
5ª subcompetencia: Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de su nivel de conocimiento y destreza en el uso de diversas técnicas de estudio y de procedimientos y estrategias para la realización de las tareas. • Conoce su grado de autonomía en el empleo de técnicas, y sabe cuándo debe pedir ayuda y a quién para resolver una tarea con eficacia. • Reconoce su habilidad en el uso de las fuentes de información: localización, tratamiento, almacenamiento, selección, reelaboración, etc. • Reconoce su destreza en la toma de notas. • Percibe la importancia de organizar el tiempo y las fases de las tareas, y la ayuda que le prestan la agenda escolar y otros instrumentos a la hora de organizarse. • Se responsabiliza de tareas en el trabajo en grupo, y comprende la importancia de organizar el funcionamiento del grupo, las fases de una actividad, el liderazgo... • Reconoce los recursos de que dispone en su entorno y los utiliza con autonomía. • Se da cuenta de cuándo domina una técnica o procedimiento, de si necesita practicar más o pedir ayuda, o de por qué no le funciona adecuadamente.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en grupo.

<p>6ª subcompetencia: Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y novedad), toma de decisiones y realización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el objetivo de una tarea, y diferencia distintos niveles de logro en la misma. • Planifica o participa en la planificación de las fases de una tarea, distinguiendo lo más importante de lo secundario; prevé el tiempo que le llevará, y asume tareas concretas en el trabajo en grupo que sabe que puede desempeñar. • Identifica las actividades adecuadas a la consecución del objetivo. • Selecciona el procedimiento y los recursos más adecuados al objetivo, y suele aprovecharlos con éxito. • Clasifica tareas en función del diferente grado de dificultad. • Realiza las tareas con orden, rigor, precisión y creatividad.
<p>7ª subcompetencia: Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica con seguridad técnicas que le ayudan a comprender textos de diferente tipología y dificultad, identifica las ideas principales, detecta contradicciones y selecciona información relevante para usarla en las actividades y/o comunicarla. • Analiza el desarrollo y la consecución del objetivo durante el proceso de realización de una tarea, y toma decisiones creativas para solucionar dificultades. • Aplica las experiencias que tiene de otras situaciones para resolver problemas en el desempeño de una tarea complicada, y reconoce situaciones nuevas en las que aplicar lo aprendido. • Explica lo que ha aprendido, relatando el proceso seguido y las dificultades que ha superado. Es consciente de los errores cometidos, y de los obstáculos que no ha superado.



ANEXOS



Anexo 1. Tabla de autoevaluación sobre prácticas educativas para el profesorado

Prácticas educativas	Habitualmente	A veces	Pocas veces o nunca
1. En mi centro hay criterios de evaluación consensuados y relacionados directamente con <i>Aprender a aprender</i> , que tengo en cuenta a la hora de programar.			
2. En la coordinación entre el profesorado del mismo nivel o ciclo, al programar conjuntamente, tenemos en cuenta aspectos relacionados con <i>Aprender a aprender</i> (ej.: reflexión sobre lo aprendido y el proceso seguido, formas de trabajar, estrategias).			
3. Programo tareas para trabajar de forma individual, en pequeño grupo, en gran grupo, dando pautas claras.			
4. Tengo en cuenta los aspectos emocionales (motivación, autoconcepto...) de mi alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para impulsar su aprendizaje.			
5. Ajusto las tareas de clase a las posibilidades y a la diversidad de alumnado.			
6. Adecúo la metodología al objetivo de la tarea y comparto con el alumnado las razones de la elección de la misma.			
7. Adecúo el aula al objetivo de la tarea.			
8. Hago un uso polivalente del aula y sus recursos.			
9. En la creación de grupos de trabajo tengo en cuenta criterios que ayudan a equilibrarlos (habilidades, sexo, intereses...) a la hora de realizar la tarea.			
10. Comparto con el alumnado los pasos seguidos para la planificación del trabajo.			
11. Cuando presento las actividades en mi aula procuro servir de modelo de cómo enfrentarse a cada tarea.			
12. Doy la oportunidad de desarrollar la tarea en contextos diferentes.			
13. Uso instrumentos diferentes que ayudan al alumnado a sintetizar, esquematizar y extraer lo esencial.			

14. Promuevo un clima apropiado para la reflexión.			
15. Reservo tiempos en mi programación para compartir lo que más nos ha gustado, lo que más esfuerzo ha supuesto, la diversidad de estrategias...			
16. Fomento en el alumnado la autorreflexión y la corrección sobre los procesos de trabajo y de aprendizaje (qué ha aprendido, cómo ha sido el proceso...) mediante actividades concretas.			
17. Favorezco diferentes técnicas de expresión oral, tanto para reflexionar como para comunicar contenidos aprendidos.			
18. Considero los errores en los ejercicios del alumnado como una oportunidad para la autorreflexión y la mejora, y les enseño a encontrar errores.			
19. Fomento la autoevaluación.			
20. Fomento la coevaluación.			
21. Evalúo junto con el alumnado a través de la elaboración de rúbricas ¹² .			
22. Considero que las evaluaciones que hago tienen un carácter formador y no solo calificador.			
23. En la evaluación tengo en cuenta los progresos tanto intelectuales como emocionales (motivación, satisfacción, seguridad, iniciativa, capacidad de frustración...).			
24. En la evaluación tengo en cuenta tanto el nivel de conocimientos, como la conciencia que tiene mi alumnado como aprendiz, sus potencialidades y debilidades...			
25. Fomento el uso de la agenda. Lo considero imprescindible.			

¹² Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los y las estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos. En el nuevo paradigma de la educación, las rúbricas o matrices de valoración brindan otro horizonte con relación a las calificaciones tradicionales que valoran el grado de aprendizaje del estudiante, expresadas en números o letras.

Anexo 2. Desarrollo de los niveles de rendimiento en 4º de Educación Primaria a partir de los ítems evaluados

La posición en nivel inicial, medio o avanzado de las capacidades señaladas en cada dimensión refleja una mayor o menor dificultad del ítem que se ha utilizado para medirla.

NIVEL INICIAL

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje:

- Identifica usos de la agenda escolar que le pueden resultar útiles en sus tareas escolares.
- Sabe que es capaz de memorizar hechos puntuales para determinadas actividades (adivinanzas, poemas...) y algunos contenidos sencillos.
- Identifica el uso de los distintos espacios y recursos del aula.
- Reconoce la conveniencia de hacer una tarea escolar individualmente o en equipo.
- Diferencia la distinta importancia que tienen para aprender los recursos que puede haber en un aula.
- Utiliza procedimientos elementales, que ya conoce, y los recursos que tiene disponibles para una tarea.
- Utiliza instrumentos básicos para clasificar información.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje:

Nota: ningún ítem de nivel inicial estaba adscrito a esta dimensión.

NIVEL MEDIO

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje:

- Reconoce ventajas que le supone aprender en grupo.
- Enumera algunas estrategias que conoce y que le ayudan a organizar y hacer los deberes sin perder tiempo.
- Es consciente de la importancia que tienen la voluntad y el esfuerzo para hacer una tarea.
- Es consciente de los factores físicos que influyen negativamente (cansancio) en la realización de la tarea escolar.
- Reconoce la influencia de la disposición de los recursos del aula en el aprendizaje.
- Reconoce cuál es la finalidad principal del horario escolar.
- Reconoce la importancia de la motivación a la hora de mejorar el aprendizaje.

**Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje:**

- Ordena adecuadamente las actividades a seguir para llevar a cabo una tarea.
- Reconoce los pasos a seguir para realizar la tarea.
- Ordena las tareas en función de los objetivos.
- Es consciente de la importancia de gestionar el tiempo de manera adecuada a la hora de hacer los deberes.
- Explica qué pasos sigue para llegar a la solución de un problema.
- Verifica resultados, cuando hace cálculos matemáticos.
- Elige el recurso más adecuado para llevar a cabo la tarea.
- Identifica un nuevo aprendizaje y lo relaciona con la posibilidad de utilizarlo en otras situaciones.

NIVEL AVANZADO**Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje:**

Nota: ningún ítem de nivel avanzado estaba adscrito a esta dimensión.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje:

- Llega a la solución correcta tras el análisis de la tarea.
- Identifica la funcionalidad de un recurso, como por ejemplo, cuándo usar tablas para presentar información.
- Reconoce la utilidad del horario escolar a la hora de planificar una acción.
- Reconoce técnicas y/o recursos que ayudan a superar dificultades de aprendizaje.
- Selecciona estrategias útiles que puede utilizar para resolver la tarea.
- Reconoce recursos que le ayudan a mejorar en su rendimiento escolar en lengua (extranjera).

Anexo 3. Desarrollo de los niveles de rendimiento en 2º de ESO a partir de los ítems evaluados

La posición en nivel inicial, medio o avanzado de las capacidades señaladas en cada dimensión refleja una mayor o menor dificultad del ítem que se ha utilizado para medirla.

NIVEL INICIAL

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje:

- Reconoce la propia motivación intrínseca para el estudio.
- Adecúa los tiempos para la realización de la tarea.
- Decide a quién pedir ayuda cuando no sabe o tiene dificultades.
- Comprende las medidas que hay que seguir cuando trabaja en el laboratorio en grupo.
- Identifica formas eficaces de organizar el tiempo, conforme a un objetivo.
- Identifica las condiciones adecuadas para estudiar y el valor de la agenda escolar.
- Identifica la relación entre esfuerzo y resultados (en una situación concreta).
- Identifica las páginas web como fuente de información.
- Comprende en qué consiste el reparto del tiempo equilibrado (entre estudio, juego, práctica de deporte...).
- Identifica condiciones ambientales que favorecen el aprendizaje.
- Reconoce algunas actitudes de la familia como elementos facilitadores de su aprendizaje.
- Ante las dificultades físicas reconoce la forma de compensarlas.
- Identifica los recursos que pueden ser de ayuda a mejorar su aprendizaje.
- Identifica factores positivos que le ayudan a aprender mejor.
- Reconoce sus dificultades, obstáculos y limitaciones a la hora de aprender o de hacer una actividad.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje:

- Obtiene conclusiones de lo aprendido (en un experimento) para aplicarlas en otros contextos.
- Identifica qué capacidades personales intervienen al analizar los resultados de un experimento.
- Comprende la importancia de tener en cuenta el objetivo y las normas (fases, técnicas, recursos, etc.) antes de acometer una tarea.
- Reflexiona sobre las consecuencias cuando analiza los resultados de un experimento.

NIVEL MEDIO

Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje:

- Reconoce factores que favorecen y otros que dificultan la concentración y la memoria.
- Reconoce qué capacidades personales se relacionan con el dominio de determinadas destrezas.
- Identifica las estrategias adecuadas para lograr el objetivo de una actividad.



- Reconoce los usos de una fuente de información de cara a aprender.
- Reconoce videojuegos que, por sus características, pueden servir de ayuda en la mejora de las competencias escolares.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje:

- Comprueba la idoneidad de las fuentes de información que utiliza.
- Al planificar el trabajo, relaciona una actividad con la correspondiente fase del trabajo.
- Identifica los errores en un texto continuo (metacomprensión).
- Ordena los pasos que previamente hay que dar para preparar una entrevista.
- Mientras hace un trabajo revisa las decisiones que ha tomado, individuales o en grupo, y las adecua a las necesidades.
- Señala las fases que pueden faltar al planificar un trabajo de investigación.
- Resuelve un problema analizando los datos para llegar a la solución.
- Optimiza los recursos para el logro del objetivo.
- Reconoce en qué debe mejorar.
- Identifica los errores en un texto discontinuo.
- Conoce cuáles son las fases de desarrollo de unas prácticas de laboratorio.
- Detecta contradicciones y las corrige, al analizar un texto.

NIVEL AVANZADO**Dimensión 1: Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje:**

- Identifica recursos que le pueden ayudar a desarrollar habilidades motrices.
- Reconoce cierta diversidad de estilos para aprender.

Dimensión 2: Gestión consciente de los procesos de aprendizaje:

- Identifica errores en textos de cierta dificultad.
- Utiliza diferentes maneras de resolver el problema que se le presenta.
- Comprende la necesidad de la planificación para hacer un trabajo.

Anexo 4: Ítems liberados de 4º de Educación Primaria



EJEMPLOS DE ÍTEMS DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ED13

JOKIN Y NEREA: TRABAJAMOS EN PAREJA



El profesor de Jokin y Nerea, de 4º de Primaria, les ha mandado hacer un trabajo en parejas y a ellos les ha tocado trabajar juntos. Aunque nunca han discutido, son muy diferentes en la forma de estudiar.

El trabajo consiste en encontrar los errores en un texto y en hacer unos problemas. Después tendrán que contar a toda la clase lo que han observado y han aprendido juntos.

El texto es el siguiente:

Consejos de seguridad antes de coger una bicicleta

“Cada vez que cogemos una bici es conveniente hacer una sencilla revisión:

- *Comprobar que todos los tornillos están bien sueltos.*
- *Comprobar los frenos delanteros y traseros.*
- *Cambiar las marchas y probar si funcionan correctamente.*
- *Comprobar que la cadena está fuera.”*

01

El texto puede tener errores. Ayuda a Jokin y a Nerea a encontrarlos. ¿Dónde crees tú que están?

- A. En el primero y en el segundo punto.
- B. En el segundo y en el tercer punto.
- C. En el primero y en el cuarto punto.
- D. En el segundo y en el cuarto punto.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- ***DIMENSIÓN***: 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje.
- ***SUBCOMPETENCIA***: 7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.
- ***OBJETIVO DEL ÍTEM***: Identifica errores en el texto y lo diferencia de información significativa para la tarea.
- ***RESPUESTA CORRECTA***: C. En el primero y en el cuarto punto.
- ***NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO***:
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos: 47,0%.

Nivel de dificultad: medio.

Porcentaje de aciertos chicas: 52,0%.

Porcentaje de aciertos chicos: 42,6%.

El profesor les ha dado una ficha con los pasos que tienen que seguir para trabajar en parejas. Lee la ficha, pero no escribas nada en ella.

FECHA:	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	
PASOS DE LA ACTIVIDAD	
1. DECIMOS CADA UNO LO QUE SABEMOS SOBRE EL TEMA:	
2. LEEMOS CADA UNO EL TEXTO O EL PROBLEMA, HASTA QUE ENTENDEMOS QUÉ HAY QUE HACER:	
3. EL QUE VE UN FALLO MANDA PARAR:	
4. ACLARAMOS DUDAS O NOS AYUDAMOS DANDO PISTAS O REVISAMOS EL PROBLEMA:	
5. CADA UNO FELICITA AL OTRO POR EL TRABAJO QUE HA HECHO:	
Diccionario de elogios: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enhorabuena. ✓ Lo has hecho muy bien. ✓ Sigue así. 	

02

¿Para qué crees que el profesor les ha dado esta ficha?

- A. Para que uno mande y otro obedezca.
- B. Para aprender a leer juntos.
- C. Para aprender a trabajar en pareja.
- D. Para que escriban lo que leen.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica el propósito de una tarea.
- **RESPUESTA CORRECTA:** C. Para aprender a trabajar en pareja.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	63,8%.
Nivel de dificultad:	medio.
Porcentaje de aciertos chicas:	64,2%.
Porcentaje de aciertos chicos:	63,5%.

03

¿Para qué sirven los dibujos de la ficha?

- A. Para decorar la ficha.
- B. Para ayudar a comprender mejor los textos que trabajen.
- C. Para ayudar a Jokin y a Nerea a acordarse de los pasos.
- D. Para hacer después un montaje con ellos.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y los conocimientos.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Conoce técnicas que le ayudan a memorizar.
- **RESPUESTA CORRECTA:** C. Para ayudar a Jokin y a Nerea a acordarse de los pasos.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	15,9%.
Nivel de dificultad:	avanzado.
Porcentaje de aciertos chicas:	19,3%.
Porcentaje de aciertos chicos:	12,9%.

También les da un problema para resolver:

“Han llegado a una tienda de música 657 CDs. El lunes colocaron en las estanterías 239, el martes 221, el miércoles 38, el jueves 63, el viernes colocaron 29 y el sábado pusieron los últimos. ¿Cuántos colocaron el sábado?”

Jokin y Nerea han encontrado la solución: 67 CDs.

04

A continuación, aparecen varias formas de resolver el problema. Señala con una “X” si son **CORRECTAS** o **INCORRECTAS**.

FORMAS DE RESOLVER EL PROBLEMA	CORRECTAS	INCORRECTAS
a) Sumar todos los CDs.		
b) Sumar los CDs del lunes, martes, miércoles, jueves y viernes y el total restarlo a 657.		
c) Restar a 657 los CDs del lunes y del resultado restar los del martes y así hasta el viernes.		

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Verifica resultados.
- **RESPUESTA CORRECTA:**

FORMAS DE RESOLVER EL PROBLEMA	CORRECTAS	INCORRECTAS
a) Sumar todos los CDs.		X
b) Sumar los CDs del lunes, martes, miércoles, jueves y viernes y el total restarlo a 657.	X	
c) Restar a 657 los CDs del lunes y del resultado restar los del martes y así hasta el viernes.	X	

- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos: 13,6%.
 Nivel de dificultad: avanzado.
 Porcentaje de aciertos chicas: 15,3%.
 Porcentaje de aciertos chicos: 12,1%.

05

Jokin y Nerea van a contar lo que han aprendido. De las cosas que han aprendido, señala cuáles pueden utilizar en otros trabajos de clase.

.....

.....

.....

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- **SUBCOMPETENCIA:** 7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce y expresa lo que ha aprendido.
- **RESPUESTA CORRECTA:**
Ítem abierto.
- **CRITERIOS DE CORRECCIÓN:**

Las posibles respuestas correctas son muy variadas (algunas genéricas y otras centradas en algún aspecto concreto de uno de los ítems). Se considera respuesta correcta si el alumno o alumna incluye en su alguna de las siguientes posibilidades u otra que haga referencia expresa a lo planteado en alguno de los ítems del grupo:

Algunas de las posibles respuestas correctas:	<ul style="list-style-type: none"> • A trabajar juntos. A trabajar entre compañeros/as. • A pasárselo bien mientras trabajan. • A resolver problemas de 2 o más operaciones. • A seguir los pasos de una ficha, porque te ayuda a hacer mejor un trabajo. • Que los dibujos pueden servir para memorizar. • Que hay que fijarse bien en lo que se lee para entender bien los textos. • Que cuando vas a usar una bici hay que revisarla primero. • Que recibir/dar felicitaciones anima mucho. • A calcular el número de CDs que tienen en una tienda. • ...
---	--

- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos: 31,8%.
 Nivel de dificultad: medio.
 Porcentaje de aciertos chicas: 34,3%.
 Porcentaie de aciertos chicos: 29.7%.

A continuación, se han seleccionado unos pocos ejemplos de respuestas dadas por el alumnado que participó en la prueba, ordenadas en "correctas" o "incorrectas":

ALGUNAS RESPUESTAS CORRECTAS

Eskatzen gaitzea, eta ez egiteko kezka

.....

.....

gauza guztiak / batzuek eta bikoitza
konpartzea. Irakastea

.....

.....

Ikasi dute nola egiten den
lan taulekin eta bikoitellin

.....

.....

Birparatzen egin eta gero ziurtatzen
ondo egin dutela.

.....

.....

Taula bat egitea badu asko errazagoa
dela ikasi dute eta ^{zerrada} ~~bat~~ bat eduz
asko errazagoa dela.

.....

.....

Que trabajando en parejas se
aprende más que no es malo que
te ayuden.

El de corregir los errores

Aprender a Trabajar en grupo,
no enfadarse, y no discutir

ALGUNAS RESPUESTAS INCORRECTAS

Basca - Euskara - Gastelekoa eta
inglesa.

La respuesta no guarda relación con el grupo de ítems que se les ha planteado.

Problemas a20

Respuesta incompleta o poco precisa.

Senaleak ondo begiratzea pasa aurretik

El alumno o alumna ha relacionado una de las imágenes del ítem 2 (“stop”) con un contenido que, seguramente, ha podido trabajar en el aula en otro contexto, pero no responde a la pregunta específica de este ítem.

Askio ikasi dute jomik eta Neser.

Respuesta imprecisa.

Plastikan sendait egiteko

No guarda relación con los contenidos u objetivos de los ítems trabajados en este grupo.

8 DE MARZO EN EL COLEGIO

En el colegio Zubigorri, como se acerca el Día de las Mujeres, han hecho la siguiente propuesta para celebrar ese día.

Le llamarán el Día de la Igualdad. No habrá clases y a lo largo del día se harán varias actividades: partido de fútbol, saltar a la cuerda, danza, trabajos manuales... Las tutoras y tutores les han dicho que tienen que venir disfrazados: las chicas vestidas de chico y los chicos de chica. Tienen que elegir juegos y actividades que no hacen normalmente.



01

En tu opinión, ¿cuál es el objetivo de disfrazarse así?

- A. Tener aspecto gracioso y reírse los unos de los otros.
- B. Ponerse las chicas en la piel de los chicos y los chicos en la de las chicas.
- C. Pasarlo bien.
- D. Celebrar los carnavales.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica el objetivo de una tarea.
- **RESPUESTA CORRECTA:** B. Ponerse las chicas en la piel de los chicos y los chicos en la de las chicas.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	14,5%.
Nivel de dificultad:	avanzado.
Porcentaje de aciertos chicas:	12,7%.
Porcentaje de aciertos chicos:	16,2%.



02

En tu opinión, ¿cuál puede ser la razón de elegir esos juegos y actividades que no hacen normalmente?

- A. Que todas las chicas tengan la oportunidad de hacer las cosas que hacen muchos chicos y a la inversa.
- B. Hacer mal los juegos y las actividades y reírse los unos de los otros.
- C. Pasarlos bien en el grupo.
- D. Aprender actividades y juegos nuevos.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica el objetivo de una tarea.
- **RESPUESTA CORRECTA:** A. Que todas las chicas tengan la oportunidad de hacer las cosas que hacen muchos chicos y a la inversa.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	15,3%.
Nivel de dificultad:	avanzado.
Porcentaje de aciertos chicas:	13,0%.
Porcentaje de aciertos chicos:	17,7%.



03

Para participar en los juegos que habrá ese día, las alumnas y alumnos tendrán que elegir los que no son habituales para ellos y ellas y formar grupos. A Jon le gusta mucho el fútbol y juega a menudo. Ahora no ha podido elegirlo y se ha tenido que apuntar a saltar a la cuerda, pero no quiere. No sabe jugar y todos y todas las demás que se han apuntado a ese grupo saben algo.

Además, todos los grupos quieren hacerlo bien para ganar el premio.

¿Qué harías tú, si fueses de ese grupo?

- A. Me enfadaría por estar Jon en nuestro grupo.
- B. Pasármelo bien y reírme de Jon.
- C. No haría nada, pues no es más que un juego de un día.
- D. Como todavía falta una semana, le ayudaría a practicar.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 2. Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Aporta soluciones ante las dificultades que surgen para llevar a cabo una actividad en grupo.
- **RESPUESTA CORRECTA:** D. Como todavía falta una semana, le ayudaría a practicar.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	48,5%.
Nivel de dificultad:	medio.
Porcentaje de aciertos chicas:	50,6%.
Porcentaje de aciertos chicos:	46,5%.



04

¿Qué harías si se celebrase una fiesta así en tu colegio?

- A. Elegiría un juego que sea completamente nuevo para mí, porque así aprendería algo nuevo.
- B. Elegiría un juego conocido, para hacer menos esfuerzo.
- C. Como cualquier otro día, elegiría mi juego favorito.
- D. Jugaría al juego que eligieran mis amigos y/o amigas.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

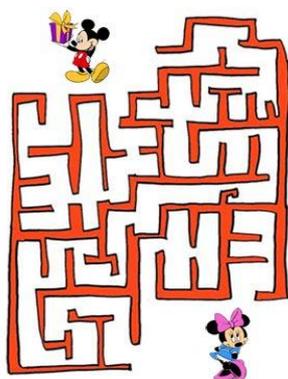
- ***DIMENSIÓN:*** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- ***SUBCOMPETENCIA:*** 2. Reconocimiento de las capacidades afectivo-emocionales.
- ***OBJETIVO DEL ÍTEM:*** Confía en su capacidad de logro.
- ***RESPUESTA CORRECTA:*** A. Elegiría un juego que sea completamente nuevo para mí, porque así aprendería algo nuevo.
- ***NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:***
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	35,3%.
Nivel de dificultad:	medio.
Porcentaje de aciertos chicas:	39,4%.
Porcentaje de aciertos chicos:	31,2%.

EL LABERINTO

La profesora Azucena, de 4ºB de la escuela de Arroztegi, quiere que sus alumnas y alumnos hagan algunos juegos, que tienen que ver con aprender cosas importantes.

El siguiente ejercicio es resolver un laberinto. Piensa en qué debes hacer tú para resolverlo.



01

¿Cuál te parece la **lista** de acciones **más completa** (la mejor) para resolver el laberinto?

- A. Cojo el lápiz, empiezo y si me canso lo dejo.
- B. Hago el recorrido mentalmente, corrijo sobre la marcha y lo reviso al final.
- C. Identifico el inicio y el final, me concentro y me esfuerzo.
- D. Busco la entrada y me dejo llevar por el camino a ver si llego al final.



DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce los pasos que sigue para la resolución de una tarea.
- **RESPUESTA CORRECTA:** B. Hago el recorrido mentalmente, corrijo sobre la marcha y lo reviso al final.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos: 43,8%.

Nivel de dificultad: medio.

Porcentaje de aciertos chicas: 43,6%.

Porcentaje de aciertos chicos: 44,0%.

02

En gran grupo han ido escribiendo en la pizarra las estrategias que usan para resolver el laberinto. Señala con una "X" las que te parecen **ADECUADAS** y las que te parecen **INADECUADAS**.

ESTRATEGIAS	ADECUADAS	INADECUADAS
a. Localizo la entrada y la salida, sigo mentalmente el camino, y comienzo a marcarlo con el lápiz.		
b. Si me despisto vuelvo a hacer el camino mentalmente hasta la salida.		
c. Cuando no me sale a la primera abandono y no me esfuerzo más.		
d. Sé que si mantengo el esfuerzo lograré resolver la situación.		
e. Empezar por el final me ayuda a hacerlo mejor.		
f. Veo tanta línea que me aturullo y me pongo muy nerviosa o nervioso.		

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Selecciona estrategias que puede utilizar para la realización de una tarea.
- **RESPUESTA CORRECTA:**

ESTRATEGIAS	ADECUADAS	INADECUADAS
a. Localizo la entrada y la salida, sigo mentalmente el camino, y comienzo a marcarlo con el lápiz.	X	
b. Si me despisto vuelvo a hacer el camino mentalmente hasta la salida.	X	
c. Cuando no me sale a la primera abandono y no me esfuerzo más.		X
d. Sé que si mantengo el esfuerzo lograré resolver la situación.	X	
e. Empezar por el final me ayuda a hacerlo mejor.	X	
f. Veo tanta línea que me aturullo y me pongo muy nerviosa o nervioso.		X

- **CRITERIOS DE CORRECCIÓN:**
 - Respuesta correcta completa: El alumno o alumna responde correctamente las 6 opciones.
 - Respuesta parcialmente correcta: El alumno o alumna responde correctamente a 4 ó 5 opciones.
 - Respuesta incorrecta: El alumno o alumna responde correctamente a 3 o menos opciones, o a ninguna.

- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos en "correcta completa": 18,6%.
 Nivel de dificultad: avanzado.
 Porcentaje de aciertos chicas en "correcta completa": 20,3%.
 Porcentaje de aciertos chicos en "correcta completa": 17,1%.

Porcentaje medio de aciertos en "parcialmente correcta": 53,9%.
 Porcentaje de aciertos chicas en "parcialmente correcta": 55,8%.
 Porcentaje de aciertos chicos en "parcialmente correcta": 52,0%.

LA AGENDA ESCOLAR

Es la hora de tutoría. Hoy la tutora, Julia, va a repartir las agendas escolares y van a comentar para qué sirven. Julia quiere que se animen a usarlas, porque tienen muchas ventajas y su uso les va a ayudar a obtener mejores resultados.



01

Antes de empezar, ha escrito una pregunta en la pizarra: **¿Para qué sirve una agenda escolar?**

Tú, ¿qué responderías?

.....

.....

.....

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica usos de la agenda escolar que le pueden ayudar en sus tareas de aprendizaje.
- **RESPUESTA CORRECTA:**
Ítem abierto.
- **CRITERIOS DE CORRECCIÓN:**

Para valorar la respuesta a este ítem como correcta, la alumna o alumno debía escribir algún uso relacionado expresamente con la actividad escolar. Quedaban excluidas, por tanto, respuestas que hicieran referencia indirecta a la misma:

Algunas de las posibles respuestas correctas:	<ul style="list-style-type: none"> • Para organizar los deberes • Para apuntar las asignaturas y los exámenes. • Para organizar las tareas de clase y las vacaciones • ...
Algunas respuestas incorrectas. Identifican usos de la agenda, pero no propios de una agenda escolar, o usos que no son propios de una agenda:	<ul style="list-style-type: none"> • Para anotar las fechas de los cumpleaños de mis amigos/as. • Para saber cuándo tengo que ir al dentista. • Para escribir las explicaciones que nos da la profesora. • ...

- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico 2013.

Porcentaje medio de aciertos:	84,8%.
Puntuación TRI:	27,2.
Nivel de dificultad:	inicial.
Porcentaje de aciertos chicas:	85,2%.
Porcentaje de aciertos chicos:	84,4%.

A continuación, se han seleccionado unos pocos ejemplos de respuestas dadas por el alumnado que participó en la prueba, ordenadas en “correctas” e “incorrectas”:

ALGUNAS RESPUESTAS CORRECTAS

Zura etxebalara apuntatzea eta gaurak garrantzitsuak idartea.

La primera parte de la respuesta se relaciona directamente con la actividad escolar (los deberes), aunque la segunda parte es imprecisa.

Etserako lanak idartea eta notak idartea baliodun.

Esta respuesta relaciona de nuevo la agenda con los deberes, y añade “escribir notas”, de lo que puede inferirse una relación con las tareas escolares.

etxebalara apuntatzea eta notak idartea medikura jarri jarri jarri.

Esta otra respuesta también se centra, primero, en los deberes, y, en segundo lugar, en un uso bastante habitual, el de que la madre o el padre escriban en la agenda escolar alguna nota para la tutora o tutor (en este caso, la asistencia prevista al médico).

andereinoan arbelan apuntatzen dituen etxerako lanak apuntatzea

Otra respuesta que hace referencia a anotar los deberes para casa.

Eteerako lana idazteke za gero
 ez duen egiten eta zigor
 bat eukitzen duen.

La respuesta es correcta gracias a la primera parte, pues la segunda es una explicación irrelevante.

Ara, naber lan horak que lan a tonen

Parece referirse a consultar el horario que tiene escrito en la agenda escolar.

Para apuntar cosas del colegio

Aunque algo imprecisa, se ha interpretado que esas “cosas del colegio” pueden referirse a usos de la agenda escolar relacionados con los estudios, deberes, etc. Esta respuesta está un poco en el límite de lo aceptable como correcta.

ALGUNAS RESPUESTAS INCORRECTAS

Gene gaurak apun tateko.

El alumno o alumna ha intentado señalar algún uso práctico, personal, pero no lo ha precisado, ni relacionado con la actividad escolar.

Bai. Bai horize

Esta respuesta no se relaciona con la pregunta.

Ikasteko, ardo egoteko eta
laguntzerre

La respuesta es demasiado imprecisa.

Tutoretza ordua da Gaur, tutoretza, Julia, eskola-urtean
banaturu dituz eta horiek ezin dira baliu dutenez hitz
egitea dute Julia, ikasleak ezin dira nahi du, abantaila
asho dituztelako, eta hori ezin da emaitza hobek
lortzea dituztelako

Esta respuesta se considera incorrecta porque la alumna o alumno se ha limitado a copiar el texto que introduce la pregunta.

Gero alkatari emateko eta gure
ipuri ditugun gauzak jartzeko
edo elkarteko

La propuesta se refiere, probablemente, a alguna actividad que la alumna o alumno ha podido desarrollar recientemente en clase, pero no parece relacionarse con un uso de la agenda escolar.

Pal profesora esta bien como sacare
mejores notas.

Se ha interpretado que la respuesta no expresa adecuadamente un uso concreto de la agenda escolar.

Para hacer cuentas o apuntes de asignaturas.

La alumna o alumno parece confundir la agenda escolar con un cuaderno de trabajo.



02

¿Cómo nos ayuda en los estudios llevar la agenda a casa todos los días?

- A. A tener el teléfono de los amigos para pedirles algo.
- B. A recordar a ama y a aita cuándo dan las vacaciones.
- C. A saber cuándo son los cumpleaños de los amigos y amigas.
- D. A saber qué cosas tenemos que preparar para el día siguiente.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce el uso de la agenda como elemento de planificación en el contexto escolar.
- **RESPUESTA CORRECTA:** D. A saber qué cosas tenemos que preparar para el día siguiente.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico 2013.

Porcentaje medio de aciertos:	88,5%.
Puntuación TRI:	119,6.
Nivel de dificultad:	inicial.
Porcentaje de aciertos chicas:	89,1%.
Porcentaje de aciertos chicos:	88,0%.



03

Uno de los apartados de una agenda es el horario semanal. Sirve para...

- A. ... distribuir las horas de cada materia.
- B. ... escribir los nombres de los profesores/as.
- C. ... poner los tiempos de recreo.
- D. ... escribir los deberes de cada semana.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica usos de la agenda escolar que le pueden ayudar a organizar su trabajo escolar.
- **RESPUESTA CORRECTA:** A. ... distribuir las horas de cada materia.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico 2013.

Porcentaje medio de aciertos:	38,5%.
Puntuación TRI:	289,5.
Nivel de dificultad:	medio.
Porcentaje de aciertos chicas:	39,3%.
Porcentaje de aciertos chicos:	37,9%.



04

La profesora les explica que la agenda es un recurso muy útil, porque les ayuda a organizarse y a no perder tiempo. Les pide que elijan la mejor secuencia de acciones que deben seguir cuando usan la agenda antes de ponerse a hacer los deberes.

- A. 1. organizo los deberes que tengo; 2, hago lo que he planificado y 3, repaso las tareas que tenía.
- B. 1, abro la agenda; 2, subrayo cada tarea y 3, empiezo por lo más difícil.
- C. 1, veo los deberes que tengo que hacer de cada asignatura y 2, sólo hago los del día siguiente.
- D. 1, repaso todos los deberes que tengo que hacer y 2, dejo lo que no sé hacer para otro día.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Elige la mejor estrategia para el logro de la tarea: no perder tiempo antes de ponerse a hacer los deberes.
- **RESPUESTA CORRECTA:** A. 1. organizo los deberes que tengo; 2, hago lo que he planificado y 3, repaso las tareas que tenía.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico 2013.

Porcentaje medio de aciertos:	49,0%.
Puntuación TRI:	247,9.
Nivel de dificultad:	medio.
Porcentaje de aciertos chicas:	48,6%.
Porcentaje de aciertos chicos:	49,4%.

05

A continuación, vas a poder leer algunas de las aplicaciones que tiene una agenda escolar. Señala con una "X" cuáles **SON ÚTILES** para planificar y organizarse los estudios y cuáles **NO SON ÚTILES** para esa tarea.

	ES ÚTIL	NO ES ÚTIL
a) Apuntar los teléfonos y las direcciones de las amistades.		
b) Apuntar los deberes de cada día.		
c) Señalar los días de partido en la TV.		
d) Apuntar los días de los exámenes.		
e) Justificar las faltas.		
f) Apuntar los cumpleaños de los amigos/as.		
g) Apuntar las dudas para preguntar en clase.		

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Valora el distinto grado de utilidad que tienen algunos posibles usos de la agenda escolar de cara a organizar el trabajo escolar.
- **RESPUESTA CORRECTA:**

	ES ÚTIL	NO ES ÚTIL
a) Apuntar los teléfonos y las direcciones de las amistades.		X
b) Apuntar los deberes de cada día.	X	
c) Señalar los días de partido en la TV.		X
d) Apuntar los días de los exámenes.	X	
e) Justificar las faltas.		X
f) Apuntar los cumpleaños de los amigos/as.		X
g) Apuntar las dudas para preguntar en clase.	X	

- **CRITERIOS DE CORRECCIÓN:**
 - Respuesta correcta completa: El alumno o alumna responde correctamente a 7 ó 6 opciones.
 - Respuesta parcialmente correcta: El alumno o alumna responde correctamente a 5 ó 4 opciones.
 - Respuesta incorrecta: El alumno o alumna responde correctamente a 3 o menos opciones, o a ninguna.

- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos en “correcta completa”: 14,9%.
 Nivel de dificultad: avanzado.
 Porcentaje de aciertos chicas en “correcta completa”: 17,1%.
 Porcentaje de aciertos chicos en “correcta completa”: 12,7%.

Porcentaje medio de aciertos en “parcialmente correcta”: 51,4%.
 Porcentaje de aciertos chicas en “parcialmente correcta”: 49,9%.
 Porcentaje de aciertos chicos en “parcialmente correcta”: 52,9%.



06

En 4º C la tutora les ha dicho que es muy importante distribuir bien el tiempo de la tarde. Algunos alumnos y alumnas de la clase han dicho lo siguiente:

- Joana dice que después de merendar, va a kárate y ve un poco la tele o juega con la *Play*. Luego le queda media hora para hacer los deberes.
- Rubén dice que primero merienda, después descansa un rato viendo la tele o jugando y suele dedicar una hora a hacer deberes antes de ir a natación.
- Ainara va a Inglés y por el camino merienda; cuando llega a casa está muy cansada y se echa en el sofá a ver la tele o a jugar. Al final, mira a ver si tiene deberes y los hace antes de cenar.
- Jon tiene todos los días alguna extraescolar, de violín o de inglés. Procura estudiar todos los días 2 horas, mientras merienda. La tele casi no la ve y no tiene mucho tiempo para jugar.

En tu opinión, ¿qué alumno o alumna tiene el horario más equilibrado?

- A. Joana.
- B. Rubén.
- C. Ainara.
- D. Jon.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica formas adecuadas de organizar el tiempo fuera del horario escolar.
- **RESPUESTA CORRECTA:** B. Rubén.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos en “correcta completa”:	17,4%.
Nivel de dificultad:	avanzado.
Porcentaje de aciertos chicas en “correcta completa”:	13,9%.
Porcentaje de aciertos chicos en “correcta completa”:	20,8%.

Anexo 5: Ítems liberados de 2º de ESO



EJEMPLOS DE ÍTEMS DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

2º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

ED13

EL EXAMEN

Umma está estudiando 2º de ESO. Tendrá examen de Inglés y quiere llevarlo bien preparado. Para ello, tendrá que tener en cuenta varias cosas. Ayúdala:



01

¿Cuándo tendría que empezar a estudiar?



- A. Empezar hoy, hacer algo todos los días y mejor a la misma hora.
- B. Si es fácil, tiene suficiente con estudiar la víspera.
- C. No tiene que estudiar nada, porque va a una academia de inglés y lo sabe todo.
- D. Después de ver el examen que ha puesto en el otro grupo, preparar el examen.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

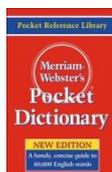
- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 5. Reconocimiento del grado de desarrollo personal de las estrategias que favorecen el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Adecúa los tiempos para la realización de la tarea.
- **RESPUESTA CORRECTA:** A. Empezar hoy, hacer algo todos los días y mejor a la misma hora.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico de 2013.

Porcentaje medio de aciertos: 76,4%.
 Puntuación TRI: 142,6.
 Nivel de dificultad: inicial.
 Porcentaje de aciertos chicas: 80,0%.
 Porcentaje de aciertos chicos: 73,1%.

02

Umma cuando quiere estudiar en un lugar, primero le gusta preparar la mesa. Aparte de los materiales habituales de Inglés (el libro, los apuntes...), en tu opinión, ¿qué más necesitaría?

- A. Cerca el teléfono móvil, el diccionario y el aparato de música, para poder utilizarlos en cualquier momento.
- B. A mano nada más que el diccionario; no necesita ni el aparato de música ni el teléfono móvil.
- C. A mano el diccionario, el teléfono móvil encendido por si acaso y el aparato de música apagado.
- D. Algo de comer, así no tendrá que hacer descansos.



DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 4. Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica condiciones ambientales que ayudan en el aprendizaje.
- **RESPUESTA CORRECTA:** B. A mano nada más que el diccionario; no necesita ni el aparato de música ni el teléfono móvil.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico de 2013.

Porcentaje medio de aciertos:	64,1%.
Puntuación TRI:	179,3.
Nivel de dificultad:	inicial.
Porcentaje de aciertos chicas:	68,9%.
Porcentaje de aciertos chicos:	59,7%.

03

Umma ha decidido estudiar estos días por la noche, después de que los de casa se vayan a la cama, para estar tranquila. ¿Qué te parece? ¿Por qué?

- A. Correcto. Así, tendrá tiempo por las tardes para estar tranquilamente con los amigos.
- B. Correcto. Así, al estar todos en la cama, nadie la molestará.
- C. Equivocado, porque para ir a clase a diario se tiene que levantar muy temprano.
- D. Equivocado, porque por la noche es mejor estar chateando o viendo la televisión.



DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 3. Identificación de las capacidades físicas y habilidades motrices.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce que el cansancio físico dificulta el aprendizaje.
- **RESPUESTA CORRECTA:** C. Equivocado, porque para ir a clase a diario se tiene que levantar muy temprano.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	70,3%.
Nivel de dificultad:	inicial.
Porcentaje de aciertos chicas:	75,0%.
Porcentaje de aciertos chicos:	65,5%.



04

Umma recuerda que algunos alumnos y alumnas se quejaron el año pasado, porque, si estaban mucho tiempo estudiando, solían tener dolor de espalda. La tutora les dio un consejo. ¿Cuál podría ser ese consejo?

- A. Sentarse correctamente y de vez en cuando caminar algunos minutos.
- B. Si hay que estudiar bastante tiempo, es mejor hacerlo tumbados.
- C. En caso de estar en silla, es mejor tener las piernas colgando, para poder moverse con más libertad.
- D. Primero poner una pierna debajo del culo y luego la otra, cambiando la posición de las piernas de vez en cuando.



DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 3. Identificación de las capacidades físicas y habilidades motrices.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Ante las dificultades físicas reconoce la forma de compensarlas.
- **RESPUESTA CORRECTA:** A. Sentarse correctamente y de vez en cuando caminar algunos minutos.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico de 2013.

Porcentaje medio de aciertos:	64,5%.
Puntuación TRI:	186,6.
Nivel de dificultad:	inicial.
Porcentaje de aciertos chicas:	68,9%.
Porcentaje de aciertos chicos:	60,4%.





05

En casa de Umma tienen la costumbre de regalar en los cumpleaños dos cosas y que una de ellas se relacione con el estudio. Suele ser una sorpresa. Este año ha sido un flexo. ¿Por qué crees que hacen eso?

- A. Porque así es fácil y no tienen que pensar tanto.
- B. Porque en esa casa le dan una gran importancia a estudiar.
- C. Porque sus padres son profesores.
- D. Por darle a la habitación el aspecto de un lugar de estudio.



DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 4. Identificación de las condiciones del entorno que estimulan el aprendizaje.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce costumbres de los miembros de la familia como elementos facilitadores del aprendizaje.
- **RESPUESTA CORRECTA:** B. Porque en esa casa le dan una gran importancia a estudiar.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	61,5%.
Nivel de dificultad:	medio.
Porcentaje de aciertos chicas:	66,0%.
Porcentaje de aciertos chicos:	57,0%.



06

Julene, la compañera de Umma, graba lo que tiene que estudiar, para oírlo después. Ella dice que le viene bien ¿Qué te parece a ti?

- A. Que es una vaga de remate, porque lo hace por no leer.
- B. Bien, así puede hacer otra cosa al mismo tiempo.
- C. Que es una mala costumbre, leyendo es como mejor se aprende.
- D. Adecuado, porque a ella le da buen resultado.



DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- **SUBCOMPETENCIA:** 3. Identificación de las capacidades físicas y habilidades motrices.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Reconoce diversidad de estilos para aprender.
- **RESPUESTA CORRECTA:** D. Adecuado, porque a ella le da buen resultado.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba de la Evaluación de diagnóstico de 2013.

Porcentaje medio de aciertos:	31,8%.
Puntuación TRI:	356,2.
Nivel de dificultad:	avanzado.
Porcentaje de aciertos chicas:	34,9%.
Porcentaje de aciertos chicos:	28,9%.

UNO, DOS Y... GYM

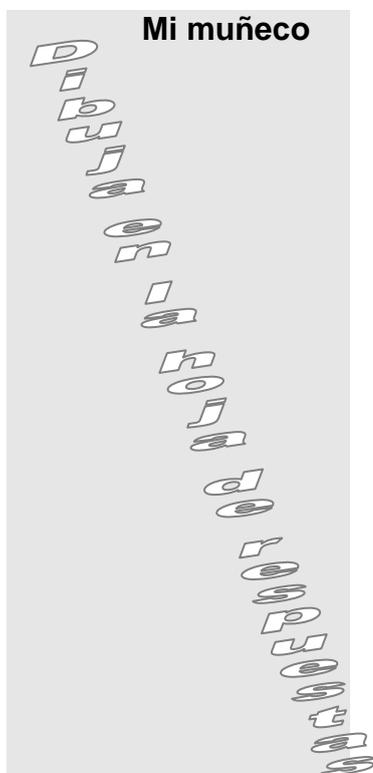
Al explicar un ejercicio o un juego, además de utilizar palabras podemos usar dibujos.

La representación humana puede hacerse de muchas maneras. Abajo tienes las explicaciones que ha dado el profesor de Educación Física para hacer la figura más simple.



Siguiendo las explicaciones, representarás a la izquierda un muñeco. Si quieres vestir o decorar el modelo, quedará más personalizado. Pero, recuerda, que lo más importante es guardar las proporciones.

01



Explicaciones para representar un muñeco

- La cabeza supone $\frac{1}{6}$ del cuerpo y la representaremos por medio de un círculo.
- El tronco lo representaremos con una línea y supondrá $\frac{2}{6}$ del total del cuerpo.
- La cadera la representaremos por medio de un círculo pequeño.
- Una línea articulada por el centro compondrá el brazo. Su longitud será $\frac{2}{6}$ del total, y en el centro, para representar la articulación del codo, dibujaremos un punto grueso.
- Otra línea articulada por el centro, que representa $\frac{3}{6}$ del cuerpo, será la pierna. También aquí representaremos con un punto grueso en el centro la articulación de la rodilla.
- Las manos se representan por medio de un pequeño círculo y los pies con un círculo alargado.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Aplica las pautas que se le proporcionan a la realización de una tarea.
- **RESPUESTA CORRECTA:**
Ítem abierto. Este ítem sirve de elemento motivador para el siguiente.
- **CRITERIOS DE CORRECCIÓN:**

Para valorar la respuesta a este ítem se tuvo en cuenta, en primer lugar, si la realización del dibujo se había hecho conforme a las instrucciones que se le proporcionaron, y, en segundo lugar, la creatividad mostrada por el alumno o alumna. Así, se diferenciaron dos niveles de respuesta correcta:

- Respuesta correcta completa: Sigue las instrucciones al representar la figura y, además, hace un trabajo creativo. También debe tenerse en cuenta la proporción de la imagen.
 - Respuesta parcialmente correcta: Sigue las instrucciones al representar la figura. Se incluyen también en esta valoración figuras de cierta calidad artística, pero que no guardan la proporcionalidad requerida.
 - Respuesta incorrecta: La representación de la figura se aleja claramente de las instrucciones.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos en “correcta completa”: 17,3%.

Nivel de dificultad: avanzado.

Porcentaje de aciertos chicas en “correcta completa”: 24,8%.

Porcentaje de aciertos chicos en “correcta completa”: 14,9%.

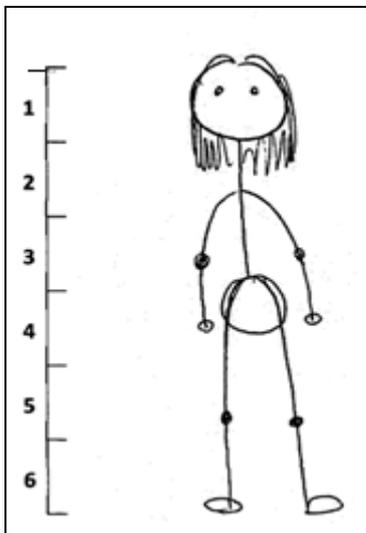
Porcentaje medio de aciertos en “parcialmente correcta”: 35,0%.

Porcentaje de aciertos chicas en “parcialmente correcta”: 34,9%.

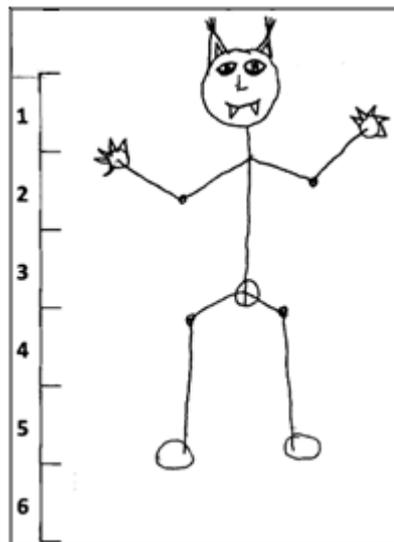
Porcentaje de aciertos chicos en “parcialmente correcta”: 48,3%.

A continuación, se han seleccionado unos pocos ejemplos de respuestas dadas por el alumnado que participó en la prueba, ordenadas en “correctas completas”, “parcialmente correctas” e “incorrectas”:

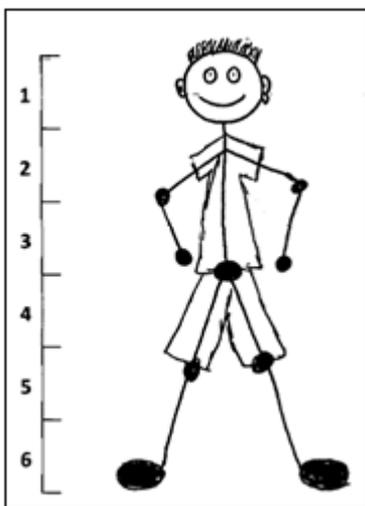
ALGUNAS RESPUESTAS CORRECTAS COMPLETAS



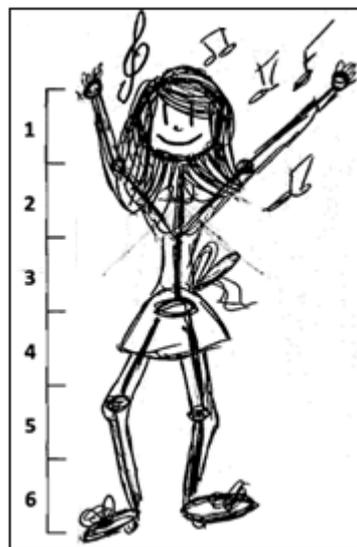
Sigue fielmente las instrucciones. Además, muestra un ligero grado de creatividad (pelo).



La figura está un poco desplazada de la escala lateral derecha, pero ha aplicado adecuadamente las instrucciones. Además, muestra creatividad y movimiento.

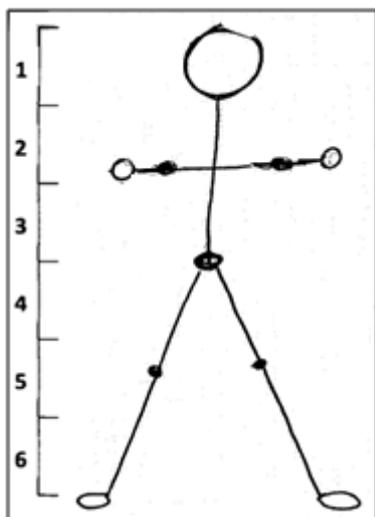


Sigue fielmente las instrucciones. Además, muestra cierto grado de creatividad (detalles de la cabeza, vestimenta y actitud).

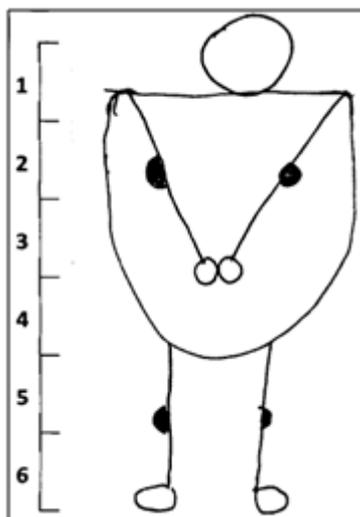


Aplica con rigor las instrucciones. Además, muestra cierto grado de creatividad (movimiento, vestimenta, actitud...), a pesar de que supera ligeramente la medida, pero sin alterar la proporcionalidad de la figura.

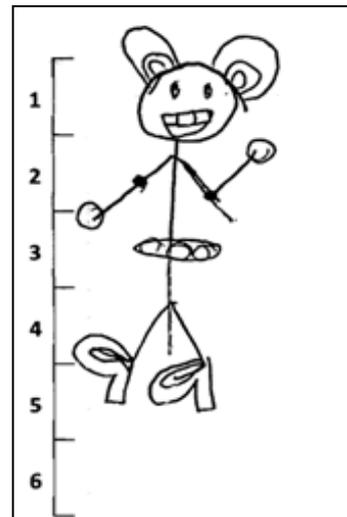
ALGUNAS RESPUESTAS PARCIALMENTE CORRECTAS



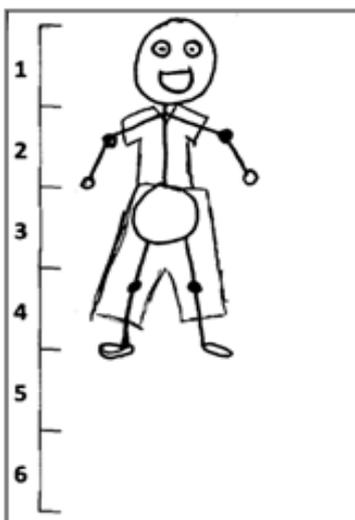
Sigue fielmente las instrucciones.



Interpreta las instrucciones y las aplica en lo fundamental.

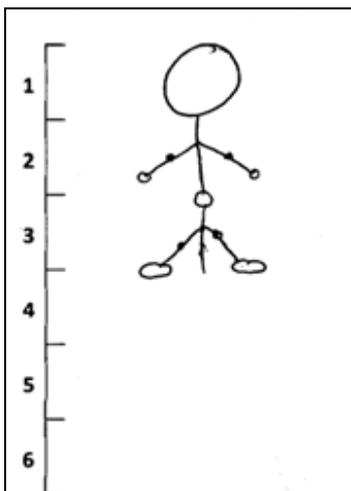


Aplica las instrucciones, excepto en la proporcionalidad de la figura, y añade creatividad.



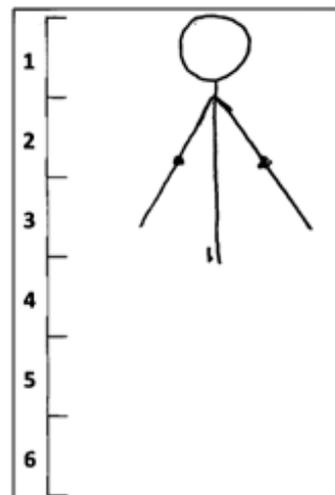
Sigue las instrucciones en parte, pues no guarda la proporción. Ha aplicado cierto grado de creatividad a la ejecución de la figura.

ALGUNAS RESPUESTAS INCORRECTAS



Interpreta las instrucciones adecuadamente, excepto en la proporcionalidad de la figura. No aporta creatividad.

Figura incompleta. Sigue las instrucciones, pero no finaliza el ejercicio.





02

Para hacer este ejercicio tienes que seguir las instrucciones. En estos casos, ¿compruebas los resultados después de terminar el trabajo? Normalmente, ¿sueles confirmar que has dado todos los pasos?

- A. No, después de terminar un trabajo sigo adelante sin mirar atrás.
- B. Algunas veces sí, sobre todo cuando el trabajo es difícil; sino no.
- C. Sí, siempre compruebo los resultados.
- D. Sí, pero sólo cuando lo pide el profesor.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- ***DIMENSIÓN:*** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje.
- ***SUBCOMPETENCIA:*** 7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso, y reconocimiento y expresión de lo aprendido.
- ***OBJETIVO DEL ÍTEM:*** Reconoce que comprueba los resultados en tareas que requieren seguir instrucciones.
- ***RESPUESTA CORRECTA:*** C. Sí, siempre compruebo los resultados.
- ***NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:***
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos: 46,2%.

Nivel de dificultad: medio.

Porcentaje de aciertos chicas: 53,5%.

Porcentaje de aciertos chicos: 38,7%.

El índice de correlación de Pearson con el ítem anterior es de 0,01, que puede considerarse bajo; es decir, que quienes logran una buena puntuación en el ítem anterior no necesariamente han respondido que “siempre comprueban los resultados”.



03

¿Cómo valorarías el muñeco que has hecho?

- A. Simple, he seguido las instrucciones, sin más.
- B. He intentado hacer uno original, pues además de seguir las instrucciones le he puesto algunos adornos.
- C. Me ha salido feo, porque me he liado con las explicaciones.
- D. He hecho un muñeco a mi gusto, aunque no he seguido las instrucciones exactamente.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- ***DIMENSIÓN:*** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- ***SUBCOMPETENCIA:*** 7. Regulación y supervisión de la tarea durante el proceso y reconocimiento y expresión de lo aprendido.
- ***OBJETIVO DEL ÍTEM:*** Reconoce y valora el trabajo realizado y es consciente del proceso que ha seguido.
- ***RESPUESTA CORRECTA:***
El ítem no tiene una respuesta correcta o incorrecta. Se ha utilizado para comprobar el grado de correlación que puede haber entre el ejercicio realizado en el primer ítem y su valoración del mismo.
- ***NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:***
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

El índice de correlación de Pearson con el ítem primer ítem de este grupo es de 0,28; es decir, se puede decir que se produce una correlación positiva moderada entre la puntuación obtenida en el primer ítem y la valoración que hacen en este ítem. La correlación con el ítem 2 es bastante menor: 0,03.



¿En qué deporte te arreglas mejor?

Antes de contestar a esa pregunta tienes que saber cuáles son las capacidades físicas que tienes más desarrolladas.

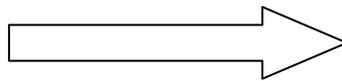
Las capacidades físicas básicas son cuatro: fuerza, velocidad, flexibilidad y resistencia.

Capacidades físicas básicas

Fuerza	Es la capacidad para levantar un peso o para hacer frente a una resistencia.
Velocidad	Es la capacidad para hacer un movimiento o un desplazamiento en el tiempo más breve posible.
Flexibilidad	Es la capacidad para mover las distintas partes de nuestro cuerpo de forma libre.
Resistencia	Es la capacidad para mantener un esfuerzo durante un tiempo prolongado.

Como sabes, el nivel de las capacidades físicas puede mejorarse mediante el entrenamiento.

También con la edad cambia ese nivel:



04

Basándote en tu experiencia, desde que nacemos hasta la edad que tú tienes ahora...

- Las capacidades físicas van mejorando.
- Las capacidades físicas empeoran.
- Las capacidades físicas se mantienen igual.
- La mayor parte de las capacidades físicas van mejorando, pero no todas.



DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- ***DIMENSIÓN:*** 1. Conciencia de las capacidades y de los conocimientos propios para el aprendizaje.
- ***SUBCOMPETENCIA:*** 3. Identificación de las capacidades físicas y de las habilidades motrices.
- ***OBJETIVO DEL ÍTEM:*** Reconoce que sus condiciones físicas básicas se modifican con la edad.
- ***RESPUESTA CORRECTA:*** D. La mayor parte de las capacidades físicas van mejorando, pero no todas.

- ***NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:***

Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos: 22,7%.

Nivel de dificultad: avanzado.

Porcentaje de aciertos chicas: 29,9%.

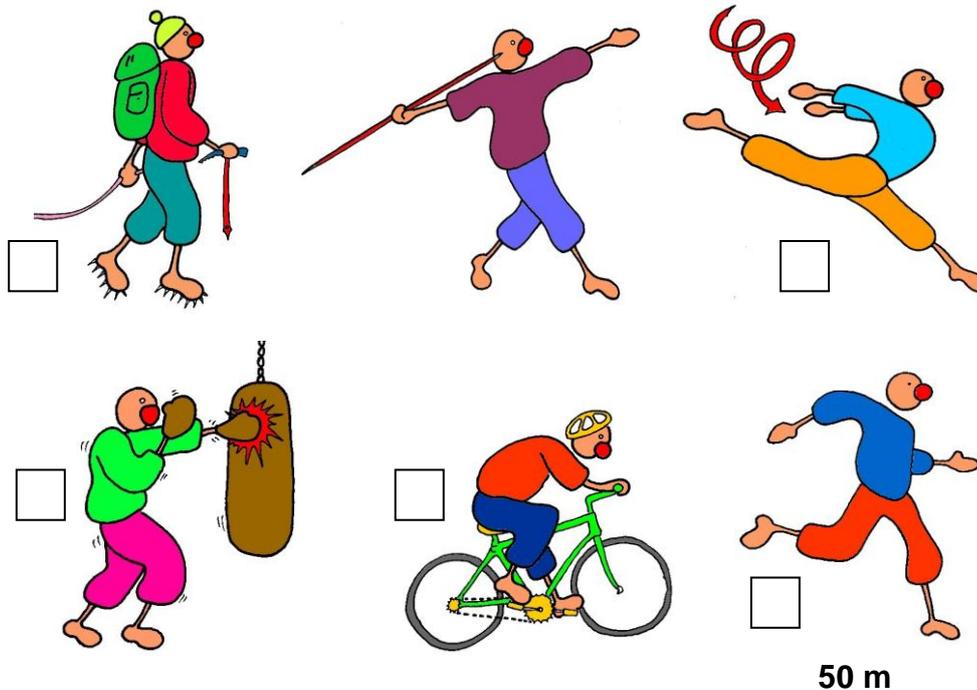
Porcentaje de aciertos chicos: 15,5%.



05

Aunque practicando deporte toman parte todas las capacidades físicas, según el deporte una capacidad sobresale sobre las demás. Por ejemplo, en la maratón la resistencia tendrá más importancia que las otras capacidades.

En los dibujos siguientes aparecen algunos deportes. Después de decidir **cuál es la capacidad física que destaca** en cada uno de ellos, completa la tabla de abajo con una "X". Recuerda que sólo tienes que elegir una por cada deporte.



	Velocidad	Resistencia	Fuerza	Flexibilidad
a. Alpinismo				
b. Lanzamiento				
c. Gimnasia				
d. Boxeo				
e. Ciclismo				
f. Carrera (50m)				

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica las condiciones físicas básicas dominantes en determinados deportes.
- **RESPUESTA CORRECTA:**

	Velocidad	Resistencia	Fuerza	Flexibilidad
a. Alpinismo		X		
b. Lanzamiento			X	
c. Gimnasia				X
d. Boxeo			X	
e. Ciclismo		X		
f. Carrera (50m)	X			

- **CRITERIOS DE CORRECCIÓN:**
 - Respuesta correcta completa: El alumno o alumna responde correctamente 6 ó 5 opciones.
 - Respuesta parcialmente correcta: El alumno o alumna responde correctamente a 3 ó 4 opciones.
 - Respuesta incorrecta: El alumno o alumna responde correctamente a 2 o menos opciones, o a ninguna.

- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**

Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos en “correcta completa”: 56,6%.

Nivel de dificultad: medio.

Porcentaje de aciertos chicas en “correcta completa”: 54,9%.

Porcentaje de aciertos chicos en “correcta completa”: 58,5%.

Porcentaje medio de aciertos en “parcialmente correcta”: 19,9%.

Porcentaje de aciertos chicas en “parcialmente correcta”: 24,3%.

Porcentaje de aciertos chicos en “parcialmente correcta”: 15,5%.

06

Jenny es una chica de 2º curso. Cuando estaba en Educación Primaria, participaba en los deportes escolares. Cuando pasó a ESO, decidió dejar el deporte, porque prefería seguir con la música.

Aitziber es su amiga y es del grupo de montaña "Txori Eder". En este grupo están preparando una marcha montañera de dos días, de seis horas diarias aproximadamente. Como todavía faltan tres semanas, les han invitado a los amigos y amigas a participar.

Jenny no ha pasado la noche nunca en el monte, así que iría a gusto. Pero está preocupada, porque hace un montón de tiempo que no hace ejercicio.



¿Qué consejo le darías para andar bien en la marcha montañera?

- A. Participar, sin más.
- B. Entrenar tres días a la semana, para ir acostumbrando el cuerpo.
- C. Ir al monte el domingo anterior, a hacer un recorrido de 4 horas.
- D. No merece la pena hacer nada: en tres semanas no tendrá tiempo de mejorar.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica la planificación más adecuada para llevar a cabo una actividad física concreta.
- **RESPUESTA CORRECTA:** B. Entrenar tres días a la semana, para ir acostumbrando el cuerpo.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos: 57,3%.

Nivel de dificultad: medio.

Porcentaje de aciertos chicas: 62,5%.

Porcentaje de aciertos chicos: 51,1%.

07

En el cumpleaños de Jenny los de casa le regalaron unas botas de monte y todavía no las ha estrenado. Quiere llevarlas a la marcha montañera. ¿Qué harías tú con las botas nuevas?



- A. Usarlas por primera vez el día de la marcha montañera, para que los demás vean qué bonitas son.
- B. Antes de ir al monte, llevarlas durante tres semanas, a las tardes.
- C. Llevar las de la hermana de Aitziber, pues tiene el mismo número de pie.
- D. Llevarlas al monte el domingo anterior, para hacer un recorrido de 4 horas.

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM

- **DIMENSIÓN:** 2. Gestión consciente de los procesos de aprendizaje, realizados tanto individualmente como en equipo.
- **SUBCOMPETENCIA:** 6. Planificación inicial de la tarea (conocimiento de los objetivos, grado de dificultad y de novedad), toma de decisiones y realización.
- **OBJETIVO DEL ÍTEM:** Identifica la estrategia más adecuada para el uso correcto de un recurso en la realización de una actividad física.
- **RESPUESTA CORRECTA:** B. Antes de ir al monte, llevarlas durante tres semanas, a las tardes.
- **NIVEL DE COMPETENCIA EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO:**
Este ítem fue utilizado en la prueba piloto 2011 de la competencia.

Porcentaje medio de aciertos:	42,7%.
Nivel de dificultad:	medio.
Porcentaje de aciertos chicas:	44,4%.
Porcentaje de aciertos chicos:	40,9%.