



La evaluación diagnóstica en Euskadi

Propuesta para su desarrollo y aplicación

MARZO 2008

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Introducción	5
I. MARCO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	
I.1. Aspectos legales	11
I.2. Objetivos	14
I.3. Características	14
I.4. Principios	16
I.5. Organización	17
II. EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	
II.1. ¿Por qué surge el enfoque por competencias?	24
II.2. ¿Qué se entiende por competencia básica?	25
II.3. ¿Cuáles son las competencias básicas?	27
II.4. ¿Cómo se desglosa cada competencia?	30
II.5. ¿Cómo se han graduado las competencias?	34
II.6. ¿Qué relación tienen las competencias con el currículo?	35
III. MODELO DE APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	
III.1. Características del modelo de evaluación diagnóstica	40
III.1.1. Justificación del modelo	40
III.1.2. Diseño organizativo de la evaluación diagnóstica	42
III.1.3. Calendario y fecha de aplicación	45
III.1.4. Lengua de aplicación de las pruebas	48
III.1.5. Alumnado que tiene que hacer la prueba	49
III.2. Instrumentos de evaluación: características de las pruebas de rendimiento y cuestionarios de contexto	51
III.2.1. Proceso de elaboración de las pruebas y cuestionarios	51
III.2.2. Características de las pruebas de rendimiento	56
III.2.3. Características de los cuestionarios de contexto	64

III.3. Proceso de aplicación: características y recursos	68
III.3.1. Fases de la aplicación	69
III.3.2. Recursos necesarios para la aplicación externa	72
III.3.3. Desarrollo de la aplicación	74
III.4. Digitalización, corrección de pruebas y análisis de datos	76
III.4.1. Proceso de clasificación y digitalización	76
III.4.2. Proceso de corrección	77
III.4.3. Recursos necesarios para la corrección	79
III.4.4. Análisis de datos	79
III.5. Informes de evaluación	81
III.5.1. Informe individual	82
III.5.2. Informe de centro	82
III.5.3. Informe general	83

IV. LOS PROCESOS DE MEJORA

IV.1. Características del proceso de mejora	87
IV.2. Elementos del proceso de intervención para la mejora en el funcionamiento de los centros	91
IV.2.1. Acciones a desarrollar en el proceso de mejora	91
IV.2.2. Descripción de los documentos para la mejora	94
IV.2.3. Responsables y tiempos	96
IV.2.4. Aproximación a la carga de trabajo	98

ANEXOS

Anexo 1. Calendario de aplicación	101
Anexo 2. Disponibilidad y necesidades de equipamiento informático	106
Anexo 3. Documentos para la intervención en la mejora	108
Anexo 4. Ámbitos de desarrollo informático	123
Anexo 5. Presupuesto	125

INTRODUCCIÓN

Las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria son las únicas básicas y obligatorias de nuestro sistema educativo, y por ello tienen el compromiso y la responsabilidad de intentar garantizar a todo el alumnado una serie de competencias y aprendizajes que se han definido como básicos e imprescindibles para desenvolverse como ciudadanos activos, participativos y críticos en nuestra sociedad.

En este contexto de educación obligatoria, cada vez es más evidente, la necesidad de conocer tanto los niveles competenciales del alumnado como la situación de los centros y del sistema educativo en su globalidad de una manera suficientemente objetiva. Sin embargo, hasta ahora, los centros han carecido de un referente externo claro que les permitiera valorar adecuadamente su situación y percibir su evolución a medio plazo.

La rendición de cuentas por parte de los centros se ha centrado exclusivamente en los porcentajes de aprobados y de titulados, pero hay que ser conscientes de que, en la mayor parte de los casos, los procesos de evaluación que conducen a tales resultados se realizan a partir de criterios educativos internos y procedimientos particulares, lo que conduce a que los resultados obtenidos por esa vía sean difícilmente comparables. Las instituciones escolares, a la hora de asignar calificaciones, no valoran del mismo modo los logros de su alumnado, lo que provoca que según los contextos una misma calificación refleje un nivel de aprendizaje distinto.

Frente a la diversidad de criterios que se utilizan en la recogida de resultados internos en los centros escolares, hoy en día la calidad de un proceso educativo también debe medirse tomando como medida procedimientos homologados y transparentes y referentes comunes, previamente validados, y esto se lleva a cabo básicamente a través de procesos de evaluación.

En este sentido, el sistema educativo vasco, a través del ISEI-IVEI, ha dado los primeros pasos en los últimos años a través de un amplio proceso de evaluación externa mediante pruebas creadas expresamente para medir aspectos específicos de nuestro sistema educativo, así como a través de la participación en evaluaciones de carácter estatal, en colaboración con el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, y en pruebas internacionales.

A veces se rechaza la innovación en evaluación invocando determinados efectos perversos y algunos riesgos que conllevan estos procesos (reducción y uniformización curricular, percepción fiscalizadora, selección de alumnos...), pero la no evaluación también conlleva efectos negativos que es preciso tener en cuenta: tomar decisiones a partir de impresiones y no basadas en datos, ausencia de referencias con las que poder compararse o falta de objetivos claros que ocasiona ausencia o baja eficiencia.

En el contexto de la evaluación del rendimiento alcanzado en los diferentes sistemas educativos a través de pruebas externas, se ha venido produciendo un traslado de la atención desde los contenidos cognoscitivos del currículo a las destrezas o competencias del alumnado. En este sentido podría citarse la iniciativa PISA (Programa para la evaluación internacional del alumnado), dirigida por la OCDE, que utiliza pruebas basadas en competencias básicas que debe alcanzar el alumnado con independencia de las peculiaridades curriculares que caracterizan a los sistemas educativos de los diferentes países, facilitando de este modo la comparabilidad entre los resultados obtenidos.

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y del Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica para la Comunidad Autónoma Vasca (BOPV 13-XI-2007), supone una respuesta actualizada a ambas necesidades, al incorporar, por un lado, los procesos de evaluación a nuestro sistema educativo, mediante las evaluaciones diagnósticas en ambas etapas, y, por otro, las competencias básicas como un componente más del currículo y el reconocimiento del valor de éstas para el aprendizaje permanente de los ciudadanos y ciudadanas.

Aunque el desarrollo de competencias se entiende como un proceso continuado a lo largo de la vida del individuo, la adquisición de un primer nivel de dominio de estas competencias básicas encuentra su marco natural en la educación obligatoria. En la medida en que los conocimientos y destrezas escolares son transferibles a contextos informales, podemos hablar de desarrollo de competencias. Sin embargo, no debe olvidarse que otros ámbitos diferentes a la educación formal, como son la familia, los medios de comunicación, los amigos o las organizaciones sociales de diverso tipo, constituyen un escenario importante para el desarrollo de competencias cognitivas, personales y sociales.

La evaluación de diagnóstico que se plantea no se queda exclusivamente en determinar el grado de desarrollo de competencias que ha alcanzado el alumnado, sino que obliga a proporcionar información rigurosa y válida a todos los agentes educativos para que puedan introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar y reforzar sus fortalezas. Es decir, las evaluaciones de diagnóstico no sólo pretenden aportar información sobre los resultados, sino también sobre los procesos y los contextos de aprendizaje.

Por lo tanto, esta evaluación ha de concebirse como un instrumento privilegiado, aunque no exclusivo, para fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros docentes y, como consecuencia, del sistema educativo vasco en su totalidad.

La evaluación diagnóstica, al centrarse sobre competencias básicas está, en cierto modo, desvinculada del nivel de desarrollo de los contenidos curriculares. Más que valorar la profundidad de los conocimientos que posee el alumnado, esta evaluación pretende determinar el nivel de desarrollo conseguido respecto a la capacidad de los sujetos para seleccionar y aplicar con solvencia los aprendizajes a diferentes situaciones y contextos.

En este sentido, es preciso tener muy claro que la evaluación de competencias básicas no sustituye a la evaluación curricular que realiza el profesorado en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla con su alumnado. Más bien al contrario, la evaluación de competencias aporta una información complementaria sobre el aprendizaje del alumnado, que viene a sumarse a la que habitualmente proporciona la evaluación más estrechamente unida a los currículos de las áreas y materias. La evaluación de competencias informará sobre las capacidades de los individuos para transferir su aprendizaje, aplicando conocimientos y destrezas a situaciones de la vida real cercanas a la experiencia personal, social y escolar del alumnado.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, el propósito de este documento es definir el marco, las características, los procesos y los instrumentos que forman parte de la evaluación de diagnóstico que se propone para el sistema educativo vasco y que deberán llevar a cabo todos los centros sostenidos con fondos públicos en los cursos señalados en la LOE y en el correspondiente Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica en la CAPV.

Este documento se divide en cuatro apartados:

I. Marco de la evaluación diagnóstica. En este capítulo se desarrollan los aspectos legales ligados a esta evaluación, sus objetivos, características y principios, así como algunos aspectos de carácter organizativo.

II. Objeto de la evaluación: las competencias básicas. Este capítulo se dedica no sólo a la definición y evolución del concepto de competencia básica y su relación con el currículo, sino que se presenta una propuesta base para su desarrollo, desglose y gradación.

III. Modelo de aplicación de la evaluación diagnóstica en la CAPV. Este apartado se centra en el desarrollo y concreción de todos los procesos, tareas y recursos humanos y materiales necesarios para llevarla a cabo (diseño, características y elaboración de las pruebas y cuestionarios, proceso de aplicación, corrección y análisis de los resultados, información a diferentes sectores sociales y educativos...).

IV. Los procesos de mejora en la evaluación diagnóstica. En este capítulo se describen los criterios y características de los procesos de mejora ligados a la evaluación de diagnóstico y se desarrollan algunos instrumentos para su impulso y puesto en práctica, con una especial incidencia en perfilar la implicación de los diferentes protagonistas y servicios que intervienen en el mismo.

Para terminar, es necesario tener en cuenta que este marco de la evaluación de diagnóstico no se concibe como un producto acabado, sino como un instrumento en constante revisión y mejora. La experiencia obtenida en los estudios piloto y en las sucesivas aplicaciones de las pruebas de diagnóstico permitirán introducir las modificaciones y correcciones oportunas en las siguientes versiones de este documento.

I. Marco de la evaluación diagnóstica

I.1. ASPECTOS LEGALES DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en sus artículos 21, 29 y 144, establece el marco normativo, las características y los requisitos que enmarcan la evaluación diagnóstica y las obligaciones de los centros y de las Administraciones educativas.

En los artículos 21 y 29, la citada Ley establece la realización de evaluaciones de diagnóstico en la Educación Primaria (al finalizar el segundo ciclo) y en la Educación Secundaria Obligatoria (al finalizar el segundo curso), indicando que “...*todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos*”. Esta evaluación será competencia de las administraciones educativas y “*tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley*”.

La Ley establece además que “*Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno*” (artículo 144.2), y “*regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa*” (artículo 144.3).

Se distinguen dos tipos de evaluación diagnóstica:

➔ **Evaluación general de diagnóstico**, que tiene como objetivo “*obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado*” y que deberá ser llevada a cabo por el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas.

➔ **Evaluación diagnóstica censal**: que se concreta en la obligatoriedad de que los centros realicen una evaluación diagnóstica de las competencias básicas de su alumnado al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria y el primer ciclo de la ESO. Es competencia de las Administraciones educativas y tiene carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y el conjunto de la comunidad educativa.

Según los artículos citados, entre las tareas de las que son responsables las Administraciones educativas en el desarrollo de las evaluaciones de diagnóstico se incluyen expresamente las siguientes:

- **Regular el proceso** de divulgación de los resultados de las pruebas diagnósticas y de los **planes de actuación** o recomendaciones que se deriven de los mismos, garantizando que en ningún caso se utilizarán estos resultados para elaborar clasificaciones de centros.

- **Controlar las evaluaciones** de diagnóstico, de forma que se garantice que los centros las realizan.
- **Proporcionar los modelos y los apoyos** pertinentes para que los centros puedan llevarlas a cabo.

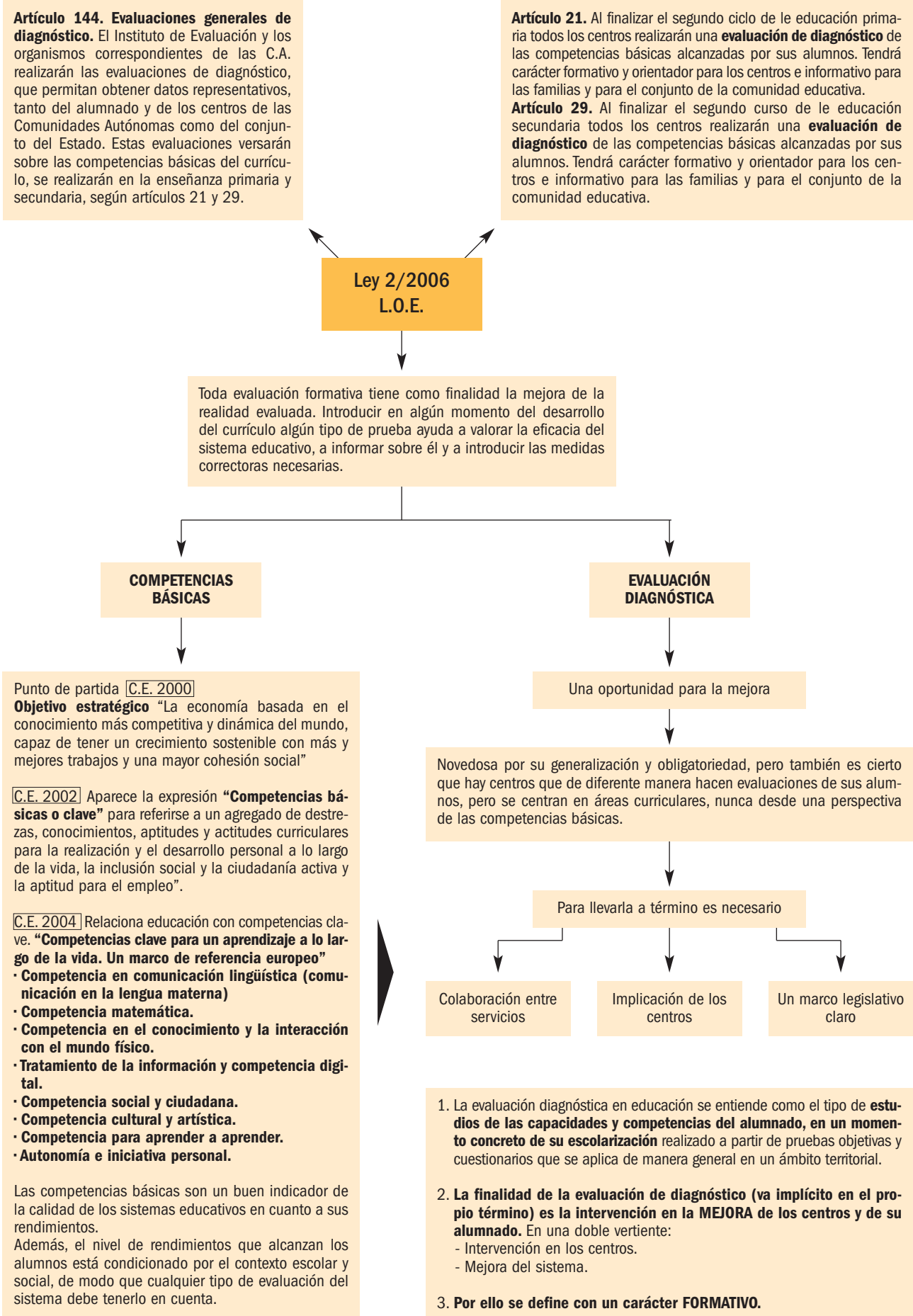
Es decir, la regulación, el control y la orientación para la evaluación diagnóstica al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria es responsabilidad de la Administración Educativa. Esta evaluación debe regirse por el marco general de las evaluaciones de diagnóstico establecido en la propia ley (art. 144).

En este mismo sentido, el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica para la Comunidad Autónoma vasca (BOPV 13-XI-07), recoge en el artículo 36 (dentro del *Capítulo V: alumnado, evaluación, promoción y titulación*) este tipo de evaluaciones y añade varias obligaciones que es preciso tener en cuenta en su desarrollo:

- Los centros tendrán en cuenta la información proveniente de estas evaluaciones *“para, entre otros fines, organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención al alumnado y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas. Así mismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en los cursos previos”* (artículo 36.3).
- La información obtenida mediante esta evaluación, que deberá tener en consideración la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, sólo será utilizada *“para el tratamiento estadísticos de los grupos, áreas y centros y para los objetivos”* de esta evaluación y no podrá ser utilizada *“para el establecimiento de clasificaciones de centros”* (artículo 36.4).
- Será responsabilidad del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa - Irakas-Sistema Ebaluatu eta Iker-tzeko Erakundea (ISEI-IVEI) proporcionar a los centros *“los modelos y apoyos pertinentes, a fin de que todos ellos puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones”* (artículo 36.2).

En consecuencia, corresponde al Departamento de Educación, Universidades e Investigación:

- *Reglamentar todo el proceso de realización de las evaluaciones diagnósticas, lo que incluye expresamente la regulación del proceso de divulgación de los resultados de las pruebas diagnósticas y de los planes de actuación o recomendaciones que se deriven de los mismos, garantizando que en ningún caso se utilizarán estos resultados para elaborar clasificaciones de centros.*
- *Controlar las de las evaluaciones de diagnóstico, de forma que se garantice que los centros las realizan tomando como referencia las competencias básicas definidas legalmente.*
- *Proporcionar los modelos y los apoyos pertinentes para que los centros puedan llevarlas a cabo, teniendo como objetivo la mejora del centro educativo.*
- *Garantizar la confidencialidad y la protección de todos los datos obtenidos durante todo el proceso de evaluación.*



I.2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica tiene una doble finalidad, por un lado, valorar el grado en que la escuela prepara para la vida y en qué medida los escolares están suficientemente formados para asumir su papel como ciudadanos que conforman una sociedad moderna; y, por otro, ayudar a los centros docentes a mejorar sus prácticas educativas y facilitar a la Administración una información valiosa para orientar la política educativa.

Estas finalidades se concretan en el logro de los siguientes objetivos:

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

I.3. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

De acuerdo con los objetivos señalados anteriormente, el tipo de evaluación que se plantea no puede quedarse exclusivamente en determinar el grado de aprendizaje y desarrollo de competencias que ha alcanzado el alumnado, sino que debe proporcionar información rigurosa y fiable a todos los agentes educativos para poder introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar los aspectos fuertes. La evaluación debe permitir visualizar los productos, los procesos y los contextos de aprendizaje.

Por lo tanto, esta evaluación ha de concebirse como un instrumento privilegiado para fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la mejora del sistema educativo.

En este sentido, el modelo de evaluación diagnóstica que se propone tiene las siguientes características:

1. RESPONSABILIDAD COMPARTIDA. Es una evaluación interna que cuenta con referentes externos para poder compararse.

La evaluación diagnóstica es en gran medida interna. No sólo porque el proceso básico se realiza dentro del centro, sino sobre todo porque la toma de decisiones y las propuestas de mejora tienen un carácter interno al centro. Sin embargo, una aportación importante es la posibilidad de contar con referentes externos con los que poder compararse. El que un centro pueda analizar su situación a partir de datos precisos y comparables a lo largo de varios cursos, le ayudará a mejorar. Si esta información va acompañada de referencias comparativas externas, es decir, de resultados globales de la CAPV e incluso de grupos de centros con características similares (modelo lin-

güístico, red, nivel socioeconómico) se facilitará la reflexión sobre lo que el centro realmente está aportando al aprendizaje de su alumnado. En cualquier caso, la interpretación real y completa de los resultados queda en manos de los centros, para lo que podrá contar con el apoyo y asesoramiento de los diferentes servicios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

2. PARTICIPACIÓN. Es una evaluación que contempla la participación e implicación del centro en todo el proceso.

Esta evaluación pretende una mejora del centro, de forma que estos puedan tomar decisiones para que su intervención se ajuste a las necesidades de su alumnado y de la comunidad educativa en su conjunto, por lo que la participación de los centros en las fases principales de esta evaluación se contempla como un elemento sustancial:

- En la *aplicación* de los instrumentos de evaluación, ya que, independientemente de las normas de aplicación comunes que se establezcan, los centros podrán adecuar la aplicación de los instrumentos propios a sus condiciones y posibilidades.
- En el *análisis* de datos, garantizando que los centros tendrán la posibilidad de analizar la información de la que dispongan, contextualizarla en otras ya realizadas y elaborar propuestas de mejora, contando para esta labor con la ayuda de la Inspección y de los servicios de apoyo zonales.
- En la elaboración de *compromisos de mejora*. Puesto que sólo el centro puede comprometerse con sus decisiones, es imprescindible que, a partir de la información recogida, sea cada uno de los centros el que defina cuáles deben ser las áreas de mejora en las que centrarse, contando, en el caso de que así ocurra, con las orientaciones y apoyo de los diferentes servicios de la Administración.

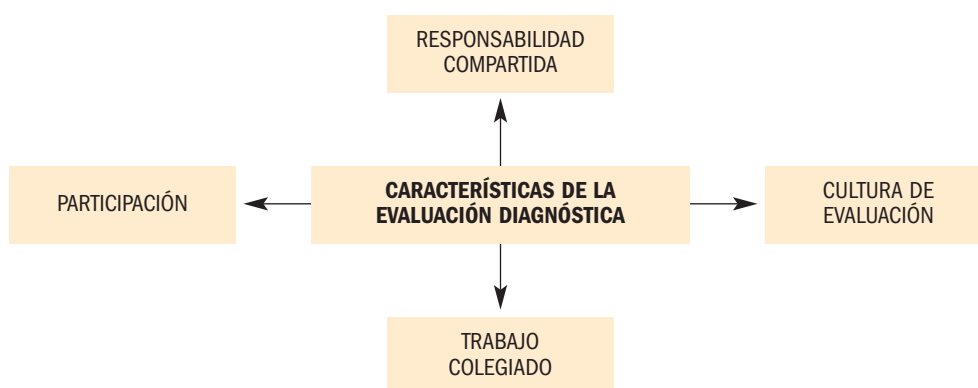
3. TRABAJO COLEGIADO. Es una evaluación que posibilita y exige la implicación, colaboración y coordinación de los diferentes servicios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación y de otros sectores del sistema educativo.

Desde la perspectiva de la Administración vasca, las evaluaciones diagnósticas ofrecen la oportunidad de elaborar un modelo de trabajo de colaboración entre diferentes servicios educativos:

- *Inspección educativa*. Desde sus funciones de evaluación de centro recibirá informaciones contrastadas sobre la situación de cada uno de los centros y además tendrá un papel esencial en el seguimiento de los compromisos de mejora de los centros.
- *Berritzegune*. Su papel es importante en tres momentos del proceso: en la definición de las competencias básicas y de los instrumentos de evaluación de las mismas; en el asesoramiento a los centros para analizar los datos y proponer mejoras; y en el acompañamiento a los centros para la implementación de dichas mejoras.
- *ISEI-IVEI*: en la elaboración del diseño de evaluación, seguimiento de todo el proceso, análisis de datos globales y parciales y la elaboración de informes del sistema educativo en general y de cada uno de los centros y de su alumnado.
- *Grupos de profesores y profesoras* (ya establecidos o asociados o por medio de seminarios): su colaboración puede ser muy valiosa en la definición de competencias básicas a evaluar y en la propuesta de instrumentos de evaluación.
- *Asociaciones de centros, equipos directivos...*: como referencias para el contraste del diseño y del marco de competencias básicas que se pretende evaluar.

4. CULTURA DE EVALUACIÓN. Esta evaluación pretende ser una oportunidad para el aprendizaje tanto de los centros como de los servicios educativos implicados.

Esta propuesta de evaluación diagnóstica pretende, por un lado, que en los centros docentes se implante una **cultura estable de evaluación** que genere el desarrollo de procesos de aprendizaje y de mejora continua a partir de los resultados y, por otro, un conocimiento de la situación de todo el sistema educativo vasco, a través de la valoración del desarrollo de las competencias de los estudiantes y el impulso de procesos de innovación y mejora de todo el sistema.



I.4. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

En la línea de lo expresado anteriormente, esta evaluación de diagnóstico asume los siguientes principios:

- a) **Transparencia:** Una sociedad democrática exige garantizar que la información obtenida a través de esta evaluación sea trasladada a los implicados y a la sociedad a través de sus órganos representativos, sin alteración alguna y sin interpretaciones partidistas, garantizando en todos los momentos la transparencia basada en el rigor científico de los datos.

Consecuencias:

- Generar procesos y canales de información estables que garanticen que todos los sectores implicados en la educación vasca puedan acceder a los datos generales de esta evaluación

- b) **Confidencialidad:** Una evaluación de este tipo exige garantizar la confidencialidad de todo el proceso de recogida y análisis de datos y el respeto total al derecho a la intimidad. Estos dos aspectos son la base fundamental para generar un ambiente de confianza. Esta confidencialidad, que deberá tener en cuenta lo señalado en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, afectará tanto a las personas consideradas individualmente como a los propios centros, servicios y equipos implicados en todo el desarrollo de este proceso de evaluación.

Consecuencias:

- Se promoverán medidas concretas de control de la información durante todo el proceso de evaluación.
- No se plantearán comparaciones nominales con fines de ordenación bajo ningún criterio evaluativo.
- Los datos comparativos tendrán exclusivamente el objetivo de la mejora de la calidad y estarán integrados dentro de los procesos de mejora de centro y del sistema educativo.
- Todos los datos que se entreguen a los centros se contextualizarán a partir de determinadas variables de contexto.

- c) **Calidad técnica:** La evaluación diagnóstica censal responderá a unos criterios de calidad técnica en la elaboración de los instrumentos y pruebas de evaluación, en la fase de aplicación en centros, en los sistemas de análisis de resultados y en los procesos de mejora e información a la comunidad educativa.

Consecuencias:

- Se utilizarán en esta evaluación los criterios técnicos y los modelos estadísticos que mayor consistencia muestran en la actualidad, especialmente los aportados por diferentes evaluaciones internacionales, así como los aprendizajes adquiridos en las recientes experiencias de evaluación propias.

- d) **Relevancia y utilidad:** Generalmente, una evaluación de carácter externo tiene grandes limitaciones para dar una imagen completa y suficientemente precisa de la situación y de los logros de una comunidad educativa, ya que

su riqueza no puede reflejarse exclusivamente en unos resultados numéricos. Por ello, es preciso seleccionar aquellos aspectos más relevantes y útiles para los centros; es decir, aquellos que, por su capacidad explicativa, pueden ayudar mejor en el proceso de reflexión y mejora. En última instancia este principio tiene que ver con la concepción formativa de esta evaluación y no sólo con su carácter de rendición de cuentas.

Consecuencias:

- *Seleccionar para su evaluación los aspectos competenciales más significativos y de mayor capacidad explicativa.*
- *Identificar y usar aquellas variables básicas que ayuden a un mejor análisis e interpretación de los resultados, así como al esclarecimiento de su situación.*
- *El tratamiento de las respuestas y la explotación de los resultados serán suficientemente ágiles, evitando que al diferirlos en el tiempo pierdan su valor desde el punto de vista de una evaluación formativa.*



I.5. ORGANIZACIÓN

Dada la importancia que las evaluaciones diagnósticas tienen para el funcionamiento de los centros y para el control que la Administración debe realizar de la situación y progreso del sistema educativo, y teniendo en cuenta la complejidad del trabajo y la variedad de personas, servicios e instituciones que están implicadas en su desarrollo, existe una estructura sencilla de decisión y gestión, en la que prima la realización técnica y ágil de los trabajos y donde se contempla la colaboración entre los diferentes servicios educativos.

La organización se estructura a través de una *Comisión de Coordinación*, con capacidad ejecutiva, donde se toman las decisiones, y una *Comisión Técnica*, que sirve de apoyo a la comisión anterior. La composición y funciones de cada una de ellas son las que se señalan a continuación.

a) Comisión de Coordinación de la Evaluación Diagnóstica

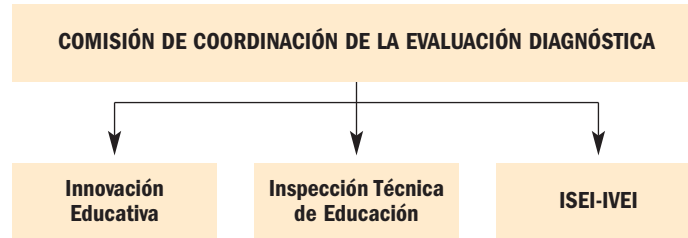
Es la encargada de tomar todas las decisiones finales que tienen que ver con la evaluación diagnóstica censal. Facilita la coordinación entre los diferentes Servicios del Departamento implicados y supervisa el trabajo de los diferentes equipos puestos en marcha.

En esta Comisión, presidida por el Viceconsejero de Educación, participan las personas responsables de la Inspección Central, la Dirección de Innovación Educativa y el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación, ISEI-IVEI, así como algunos técnicos de cada una de estas instituciones.

Sus funciones son las siguientes:

- Elaboración de la normativa precisa para el desarrollo de la Evaluación diagnóstica censal.
- Aprobación de la estructura y proceso de trabajo.
- Definición de los servicios y/o personas encargadas de las diferentes tareas.

- Aprobación del diseño general de la evaluación diagnóstica censal.
- Análisis y solución de problemas globales de funcionamiento.
- Revisión y aprobación de los diferentes informes de evaluación.
- Garantía de continuidad del proceso.



b) Comisión Técnica

Se trata de un equipo técnico cuya función se centra en la elaboración de todos los materiales y propuestas que sean necesarios para la toma de decisiones en la *Comisión de Coordinación de la Evaluación Diagnóstica*. Así mismo, lleva la gestión de todos los elementos básicos de la evaluación diagnóstica, siguiendo las pautas establecidas en la *Comisión General*. Finalmente, coordina el funcionamiento de los diferentes equipos de trabajo que en cada momento del proceso se perciben como necesarios, a partir de las indicaciones y bajo la supervisión de la *Comisión de Coordinación*.

Está formado por dos técnicos del ISEI-IVEI, una persona de la Inspección Técnica y otra de Innovación Educativa. Para el desarrollo de trabajos y actuaciones concretas se apoya en otras personas o equipos tanto del Departamento como externas al mismo (p.e. análisis de datos, aplicación de pruebas, información a los centros...). Con el fin de dar respuesta al mandato señalado en artículo 36.2 del Decreto 175/2007 de la Educación Básica, en el ISEI-IVEI existe un equipo específico para el desarrollo de esta evaluación en los aspectos vinculados directamente con las funciones del Instituto.

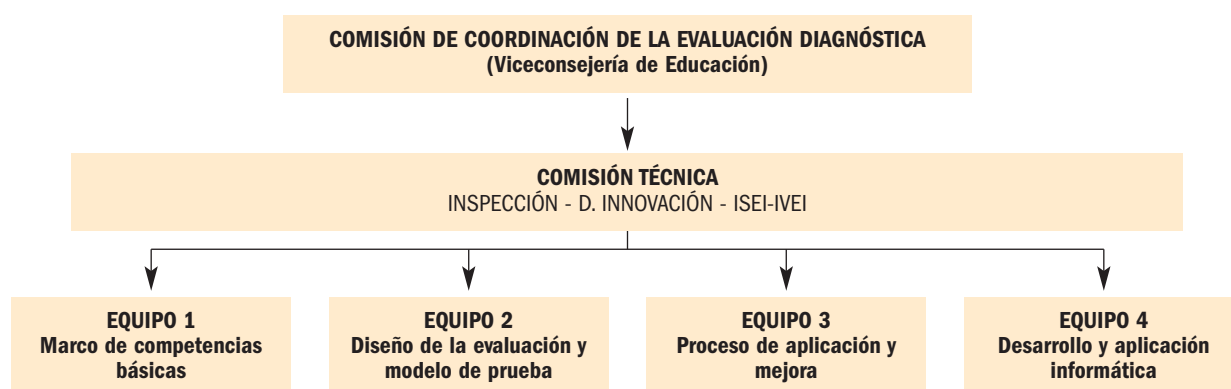
Se trata de un equipo estable, tanto en la puesta en marcha de la organización, como durante el desarrollo de todo el proceso en los próximos cursos, mientras la *Comisión de Coordinación* así lo considere.

Sus tareas fundamentales tienen que ver con los siguientes aspectos:

- Propuesta de diseño y ajuste de la estructura de trabajo (personas, dedicación, funciones...).
- Diseño del modelo de evaluación diagnóstica que incluya las propuestas básicas sobre:
 - Marco de la evaluación, incluyendo la definición de las competencias básicas y su relación con la áreas de enseñanza.
 - Competencias básicas a evaluar.
 - Concreción de los instrumentos y del formato y soporte de la evaluación (informático, lápiz y papel...).
 - Elaboración de cuestionarios.
 - Lengua de aplicación y criterios de traducción de las pruebas.
 - Proceso de aplicación: responsables de la aplicación, momento y condiciones, instrumentos de aplicación y control de calidad.
 - Corrección y grabación de la información.
 - Análisis de datos (tipo de análisis a realizar, comparaciones temporales...).
 - Tipo de informes globales, de centro e individual.
 - Divulgación de la información (resultados, bases de datos, pruebas...).
 - Presupuesto.
- Gestión de todos los apartados del modelo de evaluación aprobado por la *Comisión de Coordinación de la Evaluación Diagnóstica*.

- Coordinación de los equipos de pruebas y de informática y cualquier otro equipo que se ponga en marcha para el desarrollo de la evaluación.
- Propuestas de información, y, en su caso, colaboración con los diferentes estamentos implicados (centros, profesorado, familias, asociaciones profesionales, organizaciones de titulares...)
- Fomento, desde los servicios del Departamento, para la realización de las evaluaciones y la elaboración de propuestas de mejora.

Para el desarrollo del *Marco de la evaluación diagnóstica* que se presenta en este documento, los equipos de trabajo que se han puesto en funcionamiento son los que se recogen en el siguiente gráfico:



Estos equipos se irán adaptando a las necesidades que vayan surgiendo durante el proceso de desarrollo y aplicación de las evaluaciones de diagnóstico. En cualquier caso, cada una de las instituciones que forman parte de la *Comisión de Coordinación* pondrá en marcha una estructura propia con el fin de desarrollar las funciones y tareas específicas que le corresponden o bien que se le encomienden, ya sea desde un punto de vista legal o como consecuencia del propio desarrollo de esta evaluación.

II. El objeto de la evaluación: las competencias básicas

A lo largo de los años noventa y en los primeros años de este siglo se ha intensificado la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo y, en definitiva, por nuevos modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El nuevo currículo establecido en la LOE y en el Decreto 175/2007 por el que se establece el currículo de la Enseñanza Básica en la Comunidad Autónoma Vasca, apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria basada en el desarrollo de competencias básicas, tomando como referente las propuestas realizadas en los últimos años en este campo por la OCDE y la Unión Europea.

El informe Mundial de la UNESCO *“Hacia las sociedades del conocimiento”*¹ señala que, en la situación actual, *“como con la rapidez de los progresos técnicos las competencias pierden rápidamente actualidad, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento”*.

En este mismo sentido, A. Pérez Gómez² añade: *“La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los estudiantes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales”*.

Este planteamiento pretende responder a nuevas demandas más relacionadas con la vida cotidiana y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y crítica y desarrollar un proyecto de vida. Todo ello conlleva una idea fundamental para la educación: entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento privilegiado al servicio de las competencias.

En este capítulo dedicado al estudio de las competencias básicas se responde a las siguientes cuestiones:

- *¿Por qué surge el enfoque por competencias?*
- *¿Qué se entiende por competencia básica?*
- *¿Cuáles son las competencias básicas?*
- *¿Cómo se desglosa cada competencia?*
- *¿Cómo se han graduado las competencias?*
- *¿Qué relación tienen las competencias con el currículo?*

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005): *Informe Mundial de la UNESCO 2005: Hacia las sociedades del conocimiento*.

² Pérez Gómez, A. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*, Cuadernos de Educación de Cantabria nº 1, Consejería de Educación, Santander.

II.1. ¿POR QUÉ SURGE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

Este enfoque sigue una corriente iniciada en los años 90, momento desde el que se han realizado estudios, publicaciones, congresos e iniciativas políticas en todo el mundo en relación con las competencias básicas. Se trata de un enfoque surgido en el mundo laboral que se ha extendido a todo el ámbito educativo y que pretende enfatizar el logro de unas competencias mínimas para la totalidad de la población como modo de lograr efectivamente la igualdad de oportunidades.

La nueva corriente educativa basada en el enfoque por competencias es una respuesta a algunas características determinantes de nuestro tiempo. Es, por un lado, un intento de lograr efectivamente la igualdad de oportunidades a través de la educación al enfatizar el logro de unas competencias básicas para la totalidad de la población, actualizando el viejo principio pedagógico según el cual la educación común o general debe ofrecer una capacitación “básica-suficiente” para el individuo y “básica-suficiente” para la comunidad. Y, por otro lado, es una respuesta a la exigencia de evitar el fracaso escolar garantizando un bagaje suficiente de formación para la totalidad de la población escolar.

La razón por la cual las políticas educativas se interesan por este tema forma parte de una especie de revolución cultural que pretende situar la escuela y la educación en su contexto teniendo en cuenta las grandes transformaciones ocurridas entre las que se pueden destacar las siguientes:

- El *aumento del nivel de exigencias* para integrarse en la sociedad del conocimiento que genera el foso separador entre quienes poseen las competencias necesarias para ello y quienes carecen de las mismas, expuestos a la marginación y exclusión.
- El *incremento del nivel general de formación*, lo que no evita que, contradictoriamente, un 10% aproximado de la población se quede sin ninguna titulación reconocida.
- La *crisis permanente de los contenidos formativos*, que pronto quedan obsoletos ante el rápido avance del progreso científico-técnico y las nuevas circunstancias económico-sociales que conlleva. Ello aumenta la importancia de fortificar la capacidad de aprender a lo largo de la vida más que proporcionar un gran bagaje de conocimientos. La “inflación” del currículum, que desborda a los educadores a quienes se responsabiliza frecuentemente de los problemas sociales.
- La *orientación hacia la vida después de la escuela* remarcando la búsqueda de la transferencia de los aprendizajes y su adecuada aplicación en una diversidad de contextos.
- El *cambio de paradigma educativo*, centrado no ya en el docente y la escuela, sino en el sujeto aprendiz. La aportación de las diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas (conductismo, constructivismo, cultivo de la inteligencia emocional, etc.) que acentúan la importancia de la efectividad, significación e integralidad de los aprendizajes.
- Por último, el *equilibrio entre los métodos de gestión y la evaluación de los resultados*, con el reconocimiento de que la calidad de los sistemas educativos depende no sólo de los recursos, con toda su importancia, sino de la evaluación y control de los resultados.

En definitiva, la preocupación por la calidad de la educación, generalizada en los sistemas educativos, es la razón principal de la atención a las competencias básicas que subrayan la puesta en práctica de los aprendizajes, facilitando así tanto su transferencia como su evaluación, pretendiendo armonizar calidad y equidad.

Todo ello ha conducido a la necesidad de repensar el currículum y a iniciar un debate sobre qué es básico en la educación básica, a partir del principio de que en estos niveles educativos no se puede enseñar y aprender todo lo que nos gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen, ni siquiera lo que con toda seguridad resulta beneficioso que los niños y jóvenes aprendan. Hay que hacer opciones. Hay que elegir. Cuando se amplían o se introducen contenidos, hay que recortar o excluir otros, suprimiendo quizás contenidos y buscando lo esencial, reestructurando su aprendizaje, aplicando metodologías integradoras que vinculen el mundo de la educación y su entorno.

II.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR COMPETENCIA BÁSICA?

En la actualidad, muchos de los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea incluyen referencias explícitas o implícitas al desarrollo de competencias, aunque, como se señala en el informe elaborado por Eurydice en el año 2002, no hay homogeneidad en el uso terminológico y en la comprensión de este concepto (se habla de competencias finales, competencias esenciales, competencias generales o transversales, umbrales de competencias...).

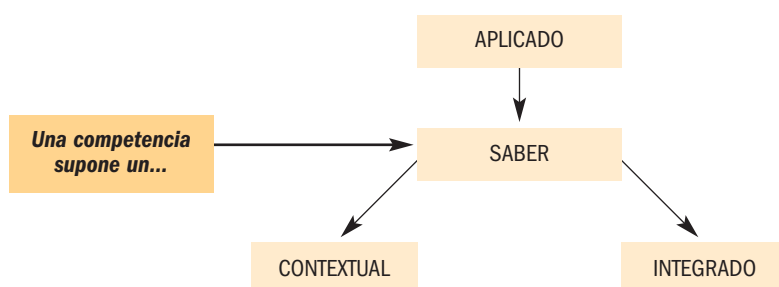
No hay, por lo tanto, una acepción universal del concepto “competencia clave o básica”, si bien se da una coincidencia generalizada en considerar como competencias clave, esenciales, fundamentales o básicas, aquellas que son necesarias y beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su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

Ser competente en un ámbito o actividad significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. En el mundo educativo el término expresa una cierta capacidad o potencial para actuar de modo eficaz en un contexto. Más que los conocimientos, implica su uso eficaz.

Uno de los documentos germinales de todo este proceso de reflexión es el llamado Informe DeSeCO (*Definición y Selección de Competencias*), elaborado por la OCDE, cuya primera versión aparece en el año 2000 y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. A partir de este documento, la mayoría de los países de la OCDE ha comenzado a reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias fundamentales (“Key competencies”), denominadas “básicas” en la nueva legislación.

El Informe DeSeCo define el término competencia como “*la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*”.

Se trata, por tanto, de un “saber hacer”, un saber que se aplica y es susceptible de adecuarse a una diversidad de situaciones y contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.



En la definición de una competencia, por lo tanto, se suele incluir:

- una operación cognitiva (que en ocasiones se confunden con lo que se denominan competencias generales o transversales);
- que se aplica sobre un objeto, que habitualmente denominamos conocimiento,
- con el que es preciso hacer algo para lograr un fin u objetivo determinado.

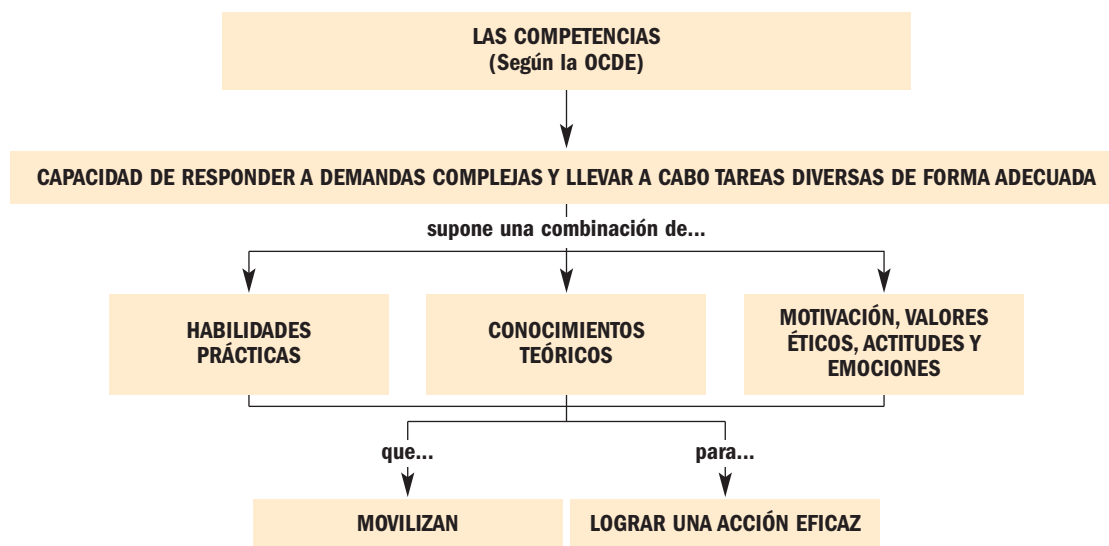
En definitiva, parece claro que las competencias básicas deben superar la división por áreas y disciplinas del currículo y plantear tareas integradas de conocimientos, destrezas y actitudes más generales. Evaluar competencias bási-

cas en las que no se apliquen o sea preciso utilizar contenidos de diferente tipo es, si no imposible, cuanto menos difícil. En la realización de la mayoría de las tareas que se propongan en los ítems, el alumnado deberá utilizar conocimientos adquiridos y desarrollados en el centro escolar.

La mayoría de las evaluaciones que tienen como objeto de evaluación las competencias básicas pretenden valorar el *grado* o nivel en el que los escolares han sido capaces de desarrollarlas, lo que exige que previamente hayan sido definidas y concretadas para un determinado curso, ciclo o etapa.

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según el *Informe DeSeCo*, debe ser valiosa para la totalidad de la población, independiente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y subraya explícitamente tres condiciones que debería cumplir:

- Ser desarrollada a lo largo de la enseñanza o formación obligatoria.
- Ser transferible, es decir, aplicable en muchas situaciones y contextos, y
- Ser multifuncional, en tanto que pueda ser utilizada para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas.



Finalmente, en la comprensión del concepto de competencia es preciso tener muy en cuenta las siguientes características:

- a) **No son directamente evaluables:** Definir los aprendizajes escolares únicamente en términos de “competencias”, prescindiendo de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y conocimientos que se movilizan, son engañosas y resultan contradictorias con el concepto mismo de competencia. La adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones...). Para poder adquirir o desarrollar una competencia, hay que asimilar y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella y, además, aprender a movilizarlos y aplicarlos. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores de logro y proponer acertadamente tareas para que el alumno realice.
- b) **Tienen carácter dinámico y tiene un componente ideológico importante.**
- c) **No sustituyen** a los elementos que actualmente se contemplan en el currículo, sino que los completan planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar. Por ese motivo es necesario ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas y con los criterios de evaluación, si se quiere conseguir su desarrollo efectivo en la práctica cotidiana.
- d) **Las competencias básicas** no deben interpretarse como si fuesen los aprendizajes mínimos. De hecho los currículos incluyen un conjunto de aprendizajes deseables, más amplios de los que puedan considerarse mínimos en sentido

estricto. Ese conjunto de competencias no constituye la totalidad de lo que se enseña en la escuela, sino que es la selección de lo que se considera indispensable para vivir y convivir en la sociedad actual, y poder seguir aprendiendo

e) **NO son independientes** unas de otras, sino que están entrelazadas. Algunos elementos de ellas se complementan o entrecruzan. El desarrollo y la utilización de cada una de ellas requiere a su vez de las demás. En algunos casos esta relación es especialmente intensa, por ejemplo, algunos elementos esenciales de las competencias en comunicación lingüística, para aprender a aprender o del tratamiento de la información, que están estrechamente relacionadas entre sí, forman la base para el desarrollo y utilización del resto de las competencias. Incluso se puede considerar que la Competencia en comunicación lingüística, por su carácter instrumental, es la competencia más transversal, aquella cuyo dominio facilita el acceso a todo el resto de conocimientos. Finalmente, la relación estrecha entre las competencias se aprecia a través de algunos elementos que forman parte de todas ellas: resolución de problemas, actitud crítica, iniciativa creativa, toma de decisiones con evaluación del riesgo y, sobre todo, la selección, tratamiento, uso y comunicación de información.

II.3. ¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS?

El número de propuestas sobre competencias clave o básicas que podemos encontrar en este momento es amplio. A lo largo de estos años de debate y reflexión sobre este tema, multitud de entidades educativas e incluso organizaciones políticas y económicas han presentado su listado de competencias.

La contribución más específica, como se ha señalado, ha sido la realización del *Proyecto DeSeCo* durante los años noventa también en los países de la OCDE con la coordinación y participación de los expertos Salganik, Rychen, Moses y Konstant. Su informe final constituye una referencia básica por haber elaborado y justificado una definición del concepto de competencia y por haber categorizado tres grandes niveles de competencias clave, que se recogen en el cuadro siguiente:

Competencias clave “Informe DeSeCo” (OCDE)

Categoría 1: USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> a) Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto interactivamente. b) Capacidad para usar conocimientos e informaciones interactivamente. c) Capacidad para usar tecnología interactivamente.
Categoría 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	<ul style="list-style-type: none"> a) Capacidad de relacionarse bien con los otros. b) Capacidad para cooperar. c) Capacidad para gestionar y resolver conflictos.
Categoría 3: ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA	<ul style="list-style-type: none"> a) Capacidad para actuar dentro de un amplio panorama/compleja situación. b) Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales. c) Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades.

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 propuso como nuevo objetivo lograr convertirse en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible acompañado de una mejor calidad y cantidad de empleo y de una mayor cohesión social”. Para ello, en febrero de 2001 la Comisión Europea identificó trece objetivos específicos y trece objetivos asociados para los próximos diez años diseñando, en febrero de 2002, un programa para su puesta en práctica.

A la vez, el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 invitó a los estados miembros, y a la Comisión a que definieran “las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida”, enumerando como tales: *las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales*. Destrezas confirmadas en sesiones posteriores, hasta que, en 2002, se propusieron los ocho campos de destrezas siguientes:

- La comunicación en lengua materna.
- La comunicación en lenguas extranjeras.
- Las TIC.
- El cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología.
- El espíritu empresarial.
- Las competencias interpersonales y cívicas.
- El aprender a aprender.
- La cultura general.

El Consejo Europeo de Barcelona 2002 reiteró dichos campos subrayando la importancia de las lenguas extranjeras y la lectura digital y estimulando asimismo el fomento de la dimensión europea de la educación. A partir del año 2004, la Unión Europea se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave para el aprendizaje permanente que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros, entendiendo aquellas como *“un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”*.

Las competencias propuestas finalmente por la Unión Europea en su documento *“Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo”* (Recomendación aprobada por el Parlamento Europeo en febrero de 2006), difieren claramente de las establecidas por la OCDE en el Informe DeSeCo, ya que en parte se aproximan más, en su formulación, a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares.

COMPETENCIAS CLAVE - Unión Europea

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOUE, 30 diciembre 2006)

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencias sociales y cívicas.
- Conciencia y expresión culturales.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.

Por otra parte, diversos documentos habían venido señalando, desde los años noventa, la conveniencia de crear un sistema europeo que permitiera comparar, difundir y evaluar las competencias clave y las mejores metodologías para su adquisición (Libro Blanco sobre la educación y la Formación; Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación, etc.). En este orden merece especial mención el ingente estudio de evaluación comparada *“PISA 2000: datos sobre la calidad y la equidad del rendimiento educativo”* dirigido por Andreas Schleicher y efectuado en el seno de la OCDE.

A partir de la propuesta anterior y en el marco de la promulgación de la LOE y de los consecuentes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, el MEC ha optado por la incorporación de las competencias básicas en los currículos de la Educación Obligatoria, y su consideración como referente para la evaluación. El Ministerio, aun tomando como referente teórico el Informe DeSeCo, se ciñe en la práctica al documento *“Educación y formación 2010. Competencias clave”* de la Unión Europea, destacando el carácter de recomendación a los países miembros del mismo, aunque intenta adaptarlo *“a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español”*. El resultado son las 8 competencias básicas que configuran el marco legal establecido por la LOE³.

³ Como se puede apreciar, se han modificado algunas de las 8 competencias definidas por la Unión Europea; así, se han fusionado en una las dos competencias lingüísticas, y la de *Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa* se ha convertido en *Autonomía e iniciativa personal* porque se adaptaba mejor a las etapas educativas.

COMPETENCIAS BÁSICAS - LOE

RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 8 diciembre 2007)

RD 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 enero 2007)

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia cultural y artística.

El Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica para la Comunidad Autónoma Vasca mantiene la misma definición de competencia básica y los mismos criterios en cuanto a su concepción y sentido, pero incorpora algunos cambios terminológicos y de contenido, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

COMPETENCIAS BÁSICAS - Decreto 175/2007

CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en cultura humanística y artística.

Sobre el listado de competencias básicas para el sistema educativo vasco, el citado Decreto de Enseñanzas básicas señala que *“entre las competencias básicas hay algunas que tienen carácter más transversal, tales como la competencia de aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal. Otras están más directamente relacionadas con áreas o materias concretas del currículo, como la Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, la matemática y la cultura humanística y artística. No obstante, todas las competencias básicas se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir a tener éxito en la vida dentro de una sociedad del conocimiento y a su vez forman un entramado en el que determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro”*.

Es preciso tener en cuenta que muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales de un ámbito apoyan la competencia en otro. Las competencias básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las Tecnologías de la información y la comunicación constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la competencia de aprender a aprender. Hay una serie de aspectos aplicables a la totalidad del marco y que intervienen en las ocho competencias básicas: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Finalmente, en relación con el listado de competencias básicas como referente para la evaluación diagnóstica, el marco europeo hace una advertencia importante en el sentido de prevenir acerca de las limitaciones para medir el dominio de algunas de las competencias, por cuanto las herramientas de medición existentes, en gran parte aportadas por las grandes evaluaciones internacionales⁴, abarcan con cierto detalle los ámbitos de competencias lingüísticos, matemáticos o científicos, pero dejan en evidencia la menor trayectoria evaluadora en la competencia digital y la de aprender a aprender y, desde luego, la escasez actual de referencias para la medición de las competencias más genéricas y transversales.

II.4. ¿CÓMO SE DESGLOSA CADA COMPETENCIA?

Existe una cierta controversia acerca de la pertinencia e incluso de las limitaciones de elaborar un despliegue de las competencias por etapas y cursos. La misma propuesta del marco europeo advierte que puede no ser relevante, en la mayoría de los ámbitos de competencias, distinguir entre los niveles básicos, entendidos como elementales, de adquisición de una competencia y los niveles más avanzados en su dominio, por cuanto el dominio de una destreza suficientemente bueno para resolver un problema en una situación o contexto determinado, puede no ser suficiente en otra y en la medida en que, en una sociedad en constante cambio, las demandas que tiene un individuo varían de una situación a otra y de un momento a otro.

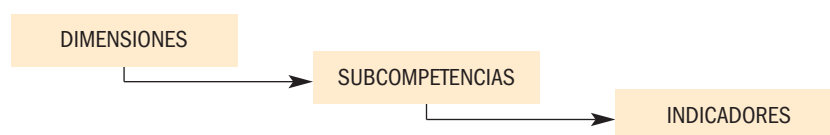
Sin embargo, a pesar de esta advertencia que aconseja actuar de forma prudente al realizar un desglose secuenciado de competencias en cada una de las etapas obligatorias, la *Comisión Técnica* ha considerado que este desglose es un instrumento imprescindible como elemento de referencia para quienes deben elaborar las pruebas de rendimiento adaptadas a los contextos y niveles competenciales que se pretenden evaluar.

La posibilidad y la necesidad de una evaluación de competencias, entendidas en su dimensión más integradora de conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se requieren para la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa y la inserción social, exige un desglose y una cierta secuenciación de sus elementos que ayuden a estandarizar los niveles de rendimiento.

Para el análisis, organización y desglose de cada una de las competencias básicas definidas en el Decreto y que han de ser evaluadas, se ha contado con la implicación y el trabajo de especialistas en los respectivos ámbitos competenciales.

¿Qué elementos configuran una competencia?

En esta propuesta, el desglose de cada competencia se estructura en tres niveles:



Cada competencia se estructura en grandes bloques o ámbitos que se han denominado **dimensiones**. Éstas, como grandes ámbitos de la competencia, son iguales en Primaria y en Secundaria y surgen de la descripción que se hace de cada competencia en el anexo del Decreto donde se desarrolla el currículo.

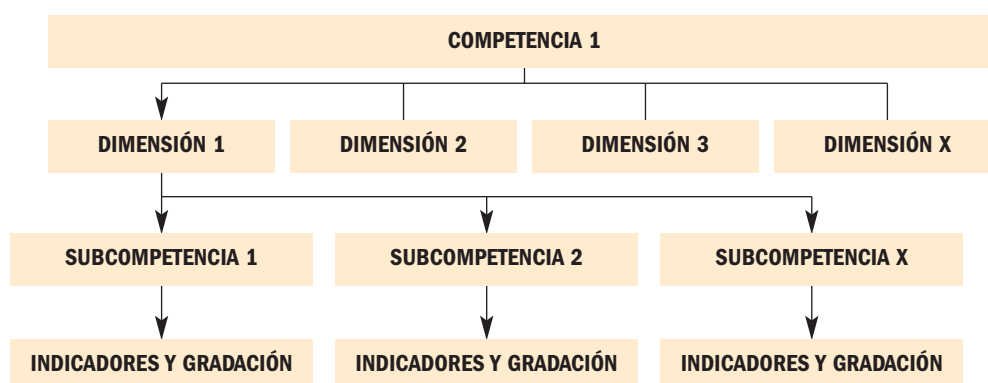
⁴ Nos estamos refiriendo esencialmente a las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) de la OCDE, que mide las competencias en comprensión lectora, matemáticas y ciencias del alumnado de 15 años, y a las pruebas TIMSS (que mide los conocimientos científicos y matemáticas en 2º de Secundaria) y PIRLS (que mide la comprensión lectora del alumnado de 4º de E. Primaria) de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico).

Cada una de estas dimensiones se concreta en una serie de **subcompetencias**. En este primer nivel de concreción se propone una primera relación de subcompetencias genéricas que después se matizan en cada una de las etapas, y aunque en algún caso alguna de las subcompetencias puede superar el nivel de E. Primaria, ha parecido conveniente hacer una primera relación de todas las que se consideran incluidas en cada dimensión de competencia.

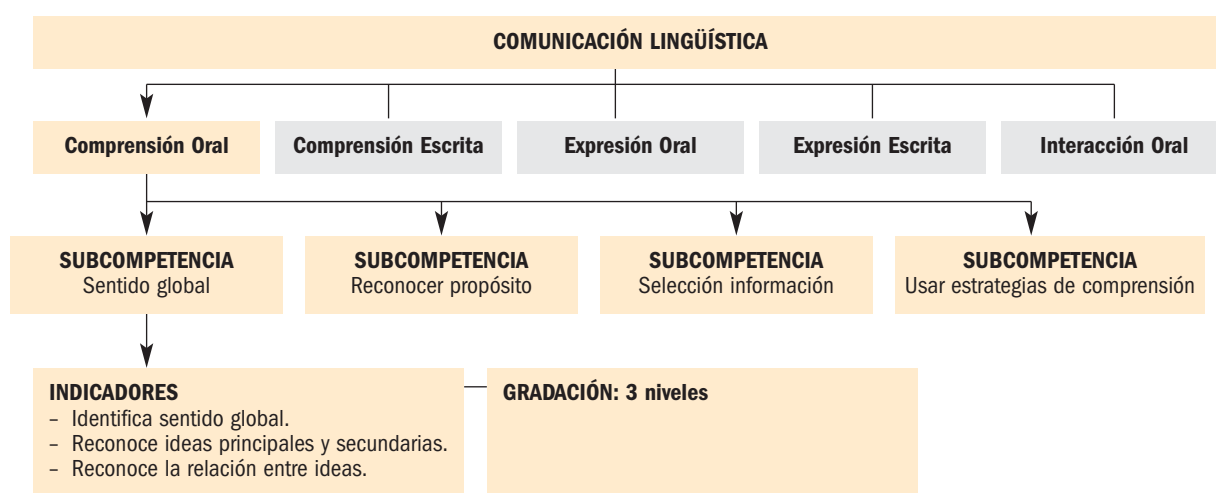
Por último, para cada una de estas subcompetencias se señalan unos **indicadores de evaluación**, que son las tareas u operaciones observables que el alumno o alumna habría de ser capaz de desarrollar para demostrar el dominio de la competencia. Los indicadores señalan de forma clara lo que debe saber y saber hacer el estudiante. En los indicadores se puede marcar una gradación clara entre 4º curso de E. Primaria y 2º de ESO.

Los criterios de evaluación de las diferentes áreas se han tomado como referencia para marcar los indicadores de evaluación en cada uno de los cursos en que se va a realizar la evaluación de diagnóstico.

En el siguiente gráfico se muestra el esquema jerárquico para el desglose o desarrollo de competencias:



El anterior esquema jerárquico, común a todas las competencias, se ejemplifica a continuación en la *Competencia en comunicación lingüística*:



A partir de este esquema se han elaborado las especificaciones y concreciones para cada una de las etapas, de forma que se aprecien con claridad las diferencias en cuanto a desarrollo de competencias que se proponen para cada una de ellas. En las páginas siguientes se presentan dos ejemplos sobre la tercera subcompetencia (“*Expresarse de manera adecuada y correcta*”) de la dimensión *Expresión oral* de la Competencia en comunicación lingüística y sobre la primera subcompetencia de la dimensión *Cantidad* en Competencia matemática.

4º E PRIMARIA

DIMENSIÓN: EXPRESIÓN ORAL

2º DE ESO

Subcompetencia: Expresarse de manera adecuada mediante textos orales sencillos y próximos a los intereses del alumnado

Indicadores:

- Se expresa con claridad y fluidez.
- Utiliza elementos prosódicos y gestuales.
- Respeta las características propias del género textual.
- Reconoce expresiones discriminatorias

Subcompetencia: Expresarse de manera adecuada y correcta en la realización de exposiciones orales sencillas y sobre temas próximos a los intereses del alumnado

Indicadores:

- Se expresa con claridad, corrección y fluidez.
- Utiliza de manera adecuada los elementos prosódicos y gestuales.
- Utiliza estrategias para implicar al receptor o receptora.
- Respeta las convenciones propias del género textual.
- Utiliza el apoyo de medios audiovisuales y de las T.I.C.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con relativa claridad en algunos momentos de su intervención. • Controla con dificultades el gesto y la postura. • Tiene en cuenta algunas características básicas del género textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con claridad y cierta fluidez. • Modifica la entonación de manera adecuada. • Controla con bastante eficacia el gesto y la postura. • Respeta las características básicas del género textual. • Reconoce el uso de algunas expresiones discriminatorias en sus producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa con claridad y fluidez. • Adecúa la entonación a las características del discurso. • Controla eficazmente el gesto y la postura. • Respeta las características propias del género textual. • Reconoce y corrige algunas expresiones discriminatorias en sus producciones.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa en algunos momentos de su discurso con claridad y fluidez. • Controla con dificultad la corrección de su discurso. • Controla con dificultad elementos prosódicos y gestuales. • Utiliza, al menos, algún recurso gestual para implicar al receptor o receptora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su discurso apenas refleja las convenciones del género: presentación, conclusión... • Se expresa en su discurso con claridad y relativa fluidez. • Su expresión es correcta lingüísticamente en bastantes momentos. • Controla algunos elementos prosódicos y gestuales. • Busca la implicación del receptor o receptora con la utilización de procedimientos gestuales y lingüísticos. • Controla ocasionalmente la postura adecuada. • Respeta algunas de las convenciones del género en relación con la presentación, conclusión... • Utiliza el apoyo de los medios audiovisuales y de las TIC con escasa significatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa en su discurso con claridad y fluidez aceptables. • Se expresa con suficiente corrección lingüística a lo largo del discurso. • Controla de manera adecuada los elementos prosódicos y gestuales. • Implica al receptor o receptora con la utilización de procedimientos gestuales y lingüísticos variados. • Controla de manera aceptable la postura. • Utiliza sus conocimientos lingüísticos y textuales para respetar las convenciones propias del género. • Utiliza de manera significativa el apoyo de los medios audiovisuales y de las TIC.

4º E PRIMARIA

C. MATEMÁTICA - DIMENSIÓN 1: CANTIDAD

2º DE ESO

Subcompetencia 1: Utilizar los conocimientos numéricos elementales para interpretar, comprender, producir y comunicar informaciones y mensajes numéricos presentes en diferentes contextos de la vida cotidiana y para resolver situaciones problemáticas de razonamiento numérico

Indicadores:

- Lee y escribe números.
- Compara y ordena números.
- Compone, descompone y redondea números.
- Reconoce la representación gráfica, lee, escribe, compara y ordena fracciones básicas.
- Interpreta el valor de los números naturales y fracciones sencillas que aparecen en diferentes textos numéricos.

- Identifica, construye y completa series numéricas sencillas.
- Comprende, interpreta, produce y comunica informaciones y mensajes numéricos emitidos de forma oral y escrita.
- Formula y resuelve pequeños acertijos y juegos numéricos, y problemas de razonamiento numérico.

Nivel 1

- Lee y escribe números sencillos (números de tres cifras, unidades seguidas de ceros...).
- Compara y ordena números sencillos por representación en la recta numérica.
- Compone, descompone y redondea números sencillos hasta la decena, centena... más próximos.
- Reconoce la representación gráfica de fracciones básicas (con denominador: 2, 3, 4, 5, 10).
- Identifica series numéricas sencillas (pares, impares, serie del 5, del 10, del 100...).
- Interpreta el valor de los números naturales y fracciones sencillas que aparecen en diferentes textos numéricos (escaparates con precios, folletos publicitarios, noticias...).
- Comprende e interpreta informaciones y mensajes numéricos emitidos de forma oral y escrita.
- Formula y resuelve pequeños acertijos y juegos numéricos.

Nivel 2

- Lee y escribe números de hasta seis cifras y con mayor dificultad (ceros en el medio).
- Compara y ordena números de hasta seis cifras por representación en la recta numérica.
- Compone, descompone y redondea números sencillos hasta la decena, centena, millar... más próximos.
- Lee y escribe fracciones básicas.
- Identifica y completa series numéricas sencillas (pares, impares, serie del 5, del 10, del 25, 50, del 100...).
- Interpreta el valor de los números naturales y fracciones sencillas que aparecen en diferentes textos numéricos (escaparates con precios, folletos publicitarios, noticias...).
- Comprende e interpreta informaciones y mensajes numéricos emitidos de forma oral y escrita.
- Formula y resuelve pequeños acertijos y juegos numéricos.

Nivel 3

- Lee y escribe números interpretando el valor de posición de cada una de sus cifras.
- Compara y ordena números por el valor de posición y por representación en la recta numérica, estableciendo relaciones de anterior y posterior.
- Compone, descompone y redondea números hasta la decena, centena, millar... más próximos que se le indique.
- Lee, escribe, compara y ordena fracciones básicas en la recta numérica.
- Identifica, completa y construye con criterios propios series numéricas sencillas.
- Interpreta, compara y analiza el valor de los números naturales y fracciones sencillas que aparecen en diferentes textos numéricos (escaparates con precios, folletos publicitarios, noticias...).
- Comprende, interpreta, produce y comunica informaciones y mensajes numéricos emitidos de forma oral y escrita.
- Formula y resuelve pequeños acertijos y juegos numéricos, y problemas de razonamiento numérico, justificando la respuesta.

Subcompetencia 1: Utilizar los conocimientos numéricos para interpretar, comprender, producir y comunicar informaciones y mensajes presentes en diferentes contextos de la vida cotidiana y para resolver problemas

Indicadores:

- Lee, escribe e identifica distintos tipos de números (naturales, enteros, fraccionarios y decimales).
- Conoce los símbolos para representar los distintos tipos de números.
- Compara y ordena números entre sí.
- Relaciona números entre sí.

- Comprende e interpreta mensajes de tipo numérico.
- Comunica informaciones numéricas presentes en distintos contextos.
- Integra los conocimientos numéricos y los utiliza para resolver problemas y ejercicios.

Nivel 1

- Identifica, lee y escribe números sencillos.
- Conoce símbolos básicos para representar los distintos tipos de números.
- Compara y relaciona números sencillos entre sí.
- Comprende e interpreta mensajes sencillos de tipo numérico presentes en distintos medios de comunicación.
- Comunica informaciones sencillas de carácter numérico, presentes en distintos contextos.
- Integra los conocimientos numéricos y los utiliza para resolver ejercicios sencillos.

Nivel 2

- Identifica, lee y escribe cualquier tipo de número.
- Conoce los distintos símbolos para representar los distintos tipos de números.
- Compara números entre sí y los ordena sobre la recta numérica.
- Comprende e interpreta mensajes de tipo numérico presentes en cualquier medio de comunicación.
- Comunica informaciones de carácter numérico, presentes en distintos contextos.
- Integra los conocimientos numéricos y los utiliza para resolver problemas y ejercicios.

Nivel 3

- Identifica, lee y escribe con seguridad y fluidez cualquier tipo de número.
- Conoce símbolos para representar los distintos tipos de números.
- Compara números expresados de diversas maneras y los ordena sobre la recta numérica.
- Comprende e interpreta cualquier mensaje de tipo numérico presente en cualquier medio de comunicación.
- Comunica informaciones de carácter numérico, presentes en distintos contextos, utilizando un lenguaje numérico adecuado.
- Integra los conocimientos numéricos y los utiliza reflexivamente para resolver problemas y ejercicios.

En los anteriores ejemplos se puede observar con claridad la gradación existente entre la complejidad de las tareas a las que tienen que enfrentarse los alumnos y alumnas y las matizaciones y diferencias existentes en los indicadores de evaluación propuestos para cada uno de los niveles.

II.5. ¿CÓMO SE HAN GRADUADO LAS COMPETENCIAS?

Se ha considerado conveniente realizar una gradación en tres niveles de consecución, que en estos momentos sólo se consideran como una hipótesis de trabajo y un instrumento de ayuda para los grupos de elaboración de las pruebas de rendimiento. La validez de estos niveles deberá comprobarse una vez analizados los resultados del pilotaje y de la aplicación definitiva de cada una de las pruebas.

En cada una de las competencias se han incluido una serie de criterios generales para establecer los niveles de desarrollo de la competencia. En *Comunicación lingüística*, por ejemplo, son los siguientes:

- El grado de consecución de la tarea encomendada.
- La complejidad de la tarea.
- La capacidad de relacionar aspectos diferentes (ideas, estructura...).
- El grado de autonomía al realizar la tarea.
- El grado de corrección lingüística.
- La capacidad de inferir e interpretar lo no explícito.
- La utilización consciente de conocimientos lingüísticos para realizar la tarea.

En *Competencia matemática* los criterios generales para diferenciar cada uno de los tres niveles de profundidad se han concretado del modo siguiente:

- ➡ En un *Primer nivel* se situarían los alumnos y alumnas que emplean procedimientos algorítmicos estándar, plantean y resuelven ejercicios sencillos y en general utilizan las llamadas técnicas de reproducción, pero en la mayoría de los casos tienen dificultades de aplicación y fallos en su ejecución.
- ➡ En *Segundo nivel*, a los alumnos y alumnas que emplean un lenguaje matemático adecuado, además son capaces de conectar los diversos temas matemáticos, resuelven con seguridad ejercicios clásicos y son capaces de resolver problemas con una cierta complejidad y en general tienen bastante seguridad en la ejecución de las tareas.
- ➡ Finalmente, en *Tercer nivel* se situarían los alumnos y alumnas que además de relacionar los distintos campos de las matemáticas, emplean razonamientos elaborados, son reflexivos, argumentan con lógica y son capaces de resolver problemas originales, en general tienen bastante fluidez y seguridad para abordar y resolver situaciones matemáticas.

A partir de estos criterios generales, en cada una de las subcompetencias definidas en cada una de las dimensiones de competencia, se han definido y concretado tres niveles de dificultad que deben servir como referencia para la elaboración de los ítems de las pruebas de rendimiento.

II.6. ¿QUÉ RELACIÓN TIENEN LAS COMPETENCIAS CON EL CURRÍCULO?

Para describir los elementos que integran cada competencia se ha partido, como se ha señalado, de la descripción que realiza el Decreto de Enseñanzas básicas y se han tenido en cuenta los criterios adoptados tanto por la OCDE y la IEA en sus estudios internacionales de competencias básicas, así como por el *Marco común de referencia europeo para el aprendizaje de las lenguas*.

Las competencias básicas no se pueden identificar con los contenidos mínimos, es decir, con las enseñanzas imprescindibles que un sistema educativo debe garantizar al conjunto del alumnado. Estos contenidos mínimos se expresan en los currícula de las áreas, junto a otros elementos importantes (objetivos, criterios de evaluación, orientaciones, etc.). Las competencias básicas no son, por lo tanto, las competencias mínimas, pero sí son las que se consideran indispensables para vivir y convivir en la sociedad actual, y para poder seguir aprendiendo.

Definir los aprendizajes escolares en términos de “competencias”, prescindiendo de la identificación de los distintos tipos de contenidos y conocimientos que se movilizan, es engañoso y resulta contradictorio con el concepto mismo de competencia. La adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes. Para poder lograr o desarrollar una competencia, hay que asimilar y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella y, además, aprender a movilizarlos y a aplicarlos.

No hay relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y el desarrollo de ciertas competencias. Como norma, cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanza como consecuencia del trabajo en varias áreas.

A pesar de la diferencia entre estas dos maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje —la curricular y la ligada a las competencias básicas—, es evidente que existe una relación entre estas dos concepciones. Se ha tratado de relacionarlas en las tablas siguientes, mostrando la mayor o menor presencia de cada una de las competencias básicas con el currículo de las áreas en 4º de Educación Primaria y en 2º de la ESO⁵.

Esta visualización subraya claramente el carácter transversal de las competencias y proporciona interesantes orientaciones para una adecuada aproximación a una evaluación de competencias del currículo, en la medida en que el mapa de referencias es desigual, refuerza la idea de la competencia como eje prioritario y remarca firmemente la inconveniencia de asociar de manera limitada la evaluación de cualquier competencia a una o unas pocas áreas de conocimiento.

Además, se debe sugerir, con carácter orientativo, las proporciones de cuestiones que deberían integrar cada parte de la prueba para que las dimensiones de cada competencia estén representadas en la proporción que se establezca.

⁵ Esta propuesta ha de tomarse sólo como un mero ejemplo, como una de las posibles lecturas que se pueden hacer de la relación entre competencias y áreas curriculares y nunca como un modelo de relación definitivo.

Áreas de Educación Secundaria Obligatoria, 2º curso

	Nº	Euskara	Lengua castellana	Matem.	Ciencias de la Naturaleza	Lengua extranjera	CC.SS, Geografía e Historia	Educación física	Educación plástica y visual	Música	Tecnología	Ed. para la Ciudadanía y los DDHH
Competencias básicas	1	★★★★	★★★★	★	★★	★★★★	★★	★	★★	★	★	★★
	2	▽	▽	★★★★	★★	▽	★	★	★	★	★★	▽
	3	★★	★★	★★	★★★★	★	★★	★★	▽	▽	★★	★
	4	★★	★★	★★	★★	★★	★★	▽	★	★	★★	★★
	5	★★	★★	★	★★	★	★★★★	▽	★	★	★	★★★★
	6	★★	★★	▽	▽	★	★★★★	▽	★★★★	★★★★	★	★
	7	★★★★	★★★★	★★	★★★★	★★	★★	★	★	★	★★	★
	8	★★	★★	★★	★★	★★	★★	★★	★★	★★	★★	★★

Áreas de Educación Primaria, 4º curso

	Nº	Euskara	Lengua castellana	Matemáticas	Lengua extranjera	Conocimiento del medio	Educación física	Educación artística	Ed. para la Ciudadanía
Competencias básicas	1	★★★★	★★★★	★	★★★★	★★	★	★★	★★
	2	▽	▽	★★★★	▽	★★	★	★	▽
	3	★★	★★	★★	★	★★★★	★★	▽	★
	4	★★	★★	★★	★★	★★	▽	★	★★
	5	★★	★★	★	★	★★★★	▽	★	★★★★
	6	★★	★★	▽	★	★★	▽	★★★★	★
	7	★★★★	★★★★	★★	★★	★★	★	★	★
	8	★★	★★	★★	★★	★★	★★	★★	★★

Interpretación de los símbolos:

- ★★★★ Relación y/o presencia potente de una competencia básica con el currículo de un área.
- ★★ Relación y/o presencia importante de alguna dimensión o de varias con el currículo de un área.
- ★ Relación y/o presencia puntual de algún aspecto relevante de una competencia básica con un área.
- ▽ Relación y/o presencia nula o escasamente relevante de una competencia básica en un área.

1: Comunicación lingüística. 2: Competencia matemática. 3: Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud. 4: Tratamiento de la información y competencia digital. 5: Competencia social y ciudadana. 6: Competencia cultural y artística. 7: Competencia para aprender a aprender. 8: Autonomía e iniciativa personal.

Por otro lado, además de las áreas, en los centros existen otros factores que también inciden en la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, en mayor o menor medida, y que, por tanto, deberían tenerse en cuenta. Se trata, por ejemplo, de la tutoría, en la que se trabajan aspectos estrechamente relacionados con la autonomía e iniciativa personal, la comunicación lingüística y ciertos aspectos de las competencias aprender a aprender y la social y ciudadana.

En esa misma línea podrían incluirse las actividades extraescolares, la realización de proyectos específicos (interdisciplinarios o no, que no siempre están ligados a un área curricular), aspectos de organización del centro, etc.

En cambio, las materias del espacio de opcionalidad y las optativas, en general, sí suelen estar ligadas a un área concreta, por lo que se puede inferir su relación con las competencias básicas a partir de las tablas anteriores. No obstante, en estas materias se puede reforzar o debilitar dicha relación, en función de los objetivos y contenidos específicos que se trabajen en ella.

III. Modelo de aplicación de la evaluación diagnóstica en la CAPV

La evaluación diagnóstica que se propone es un proceso novedoso en cuanto a su generalización y a la obligatoriedad de su realización, pero en realidad hay muchos centros que en diferentes formas llevan tiempo realizando este tipo de evaluaciones:

- Centros que tienen incorporada la evaluación inicial de ciclo o curso de una manera habitual, de forma que ya reúnen información para adecuar sus intervenciones.
- Otros que habitualmente realizan evaluaciones externas en común con otros centros de características similares de forma que tienen la posibilidad de tener tanto datos internos como comparaciones para poder llevar a cabo planes de mejora.

Sin embargo, generalmente las evaluaciones que realizan los centros, con este carácter de diagnóstico, se centran en áreas curriculares y casi nunca desde una perspectiva de las competencias básicas.

Como se ha señalado anteriormente, la evaluación diagnóstica tiene como finalidad fundamental comprobar el nivel de desarrollo logrado por el alumnado en las competencias básicas, ofreciendo a los centros, con carácter formativo, una información sobre la que basar la toma de decisiones en relación con la planificación de la enseñanza y la mejora del proceso educativo.

Es preciso tener en cuenta que la evaluación diagnóstica, por un lado, hace referencia a un aprendizaje de aspectos básicos que no están totalmente condicionados por los contenidos abordados específicamente en las diferentes concreciones curriculares de cada centro escolar y, por otro, pretende proporcionar a los centros una información complementaria sobre el rendimiento logrado, teniendo en cuenta una serie de factores y variables socioeconómicas, culturales y didácticas que caracterizan cada contexto específico, así como también ofrecer una información relevante a las familias.

A partir de los objetivos, características y principios que se han desarrollado en los capítulos anteriores, en este apartado del documento se describen las características técnicas de todos los aspectos que forman parte del modelo de evaluación diagnóstica:

1. Características del modelo de evaluación diagnóstica en la CAPV.
 - Justificación del modelo de evaluación.
 - Diseño organizativo.
 - Calendario y fecha de aplicación de las competencias.
 - Lengua de aplicación.
 - Alumnado que participa en la evaluación.
2. Instrumentos de la evaluación: características de las pruebas de rendimiento y cuestionarios de contexto.
 - Elaboración de las pruebas y cuestionarios.
 - Extensión y duración de las pruebas.
 - Características formales (soporte).
 - Formato de los ítems.
 - Características lingüísticas y proceso de traducción.

3. Proceso de aplicación: características y recursos.
 - Características de la aplicación: duración, organización...
 - Recursos humanos y técnicos.
4. Digitalización, corrección de las pruebas y análisis de datos.
 - Procedimiento de digitalización y corrección.
 - Recursos humanos y técnicos.
 - Análisis estadístico.
5. Informes de evaluación.
 - Uso de los resultados de esta evaluación.
 - Tipología de los informes.
 - Presentación de los resultados: procedimiento, responsables, recursos...

III.1. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

III.1.1. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO

Las evaluaciones de diagnóstico contempladas en la LOE y en el Decreto de enseñanzas básicas de la Comunidad Autónoma Vasca tienen un carácter interno y han de ser realizadas por los centros contando para ello con los apoyos y modelos que proporcionen las Administraciones educativas.

Otras Comunidades Autónomas han optado por desarrollar una evaluación diagnóstica que, en sus aspectos principales, y de modo específico la aplicación de las pruebas y su corrección, queda en manos de los centros docentes. Esta aplicación y corrección se lleva a cabo siguiendo una serie de criterios y procedimientos comunes y todas las pruebas son confeccionadas por la Administración educativa. Para obtener resultados a nivel de Comunidad, en la mayoría de los casos, se selecciona una muestra de centros en los que la aplicación se hace de forma controlada por personal externo al centro.

Este modelo de evaluación diagnóstica, indudablemente, muestra características interesantes que tienen que ver, especialmente, con la idea de que el centro es el responsable último de la misma y, por lo tanto, se limita la sensación de injerencia y control por parte de la administración y además tiene enormes ventajas económicas y organizativas. Sin embargo, las consecuencias que genera un modelo como este afectan, desde nuestro punto de vista, a aspectos claves de la evaluación, entre los que se pueden destacar los siguientes:

- Los centros no cuentan con una referencia externa comparable en cada aplicación, únicamente tienen datos de una muestra; por lo tanto, difícilmente pueden comparar y valorar sus resultados, ya que ni la aplicación ni la corrección se llevan a cabo siguiendo unos estándares comunes.
- Si los centros aplican pruebas propuestas por el Departamento sin un control externo de las mismas para garantizar su confidencialidad, en cada aplicación se *quem*an las pruebas y cada curso es necesario elaborar nuevas.
- Es muy difícil elaborar pruebas con un nivel de dificultad similar si no se cuenta con elementos comunes, es decir, con ítems de anclaje, que en ese modelo no existen al *quemarse* todos los años la prueba completa. Este hecho lleva como consecuencia que no es posible realizar comparaciones longitudinales a lo largo de los años y medir la mejora de los resultados con pruebas distintas, por lo que se impide la finalidad última de la evaluación.
- Introduce dudas sobre la fiabilidad de los datos si de ellos se deriva un reparto de recursos.
- Al carecer de datos comparables longitudinalmente y los datos en cada aplicación ser poco válidos, un modelo de evaluación interno exige un gran esfuerzo de persuasión para convencer a los centros sobre su utilidad, dificultad que se incrementa en el caso del alumnado.

Todas estas razones, entre otras, impulsan a optar por un modelo de evaluación diagnóstica distinto, que responda de una manera más plena y completa a los objetivos y características definidas en el capítulo I de este documento.

Para tomar la decisión sobre el modelo de evaluación diagnóstica en la CAPV es preciso responder previamente a dos cuestiones:

- ¿Se quieren obtener comparaciones longitudinales de resultados de todos los centros?
- ¿Se quieren obtener resultados de cada alumno y alumna?

Si la respuesta a las anteriores preguntas es afirmativa en ambos casos, estamos inclinándonos por una evaluación controlada externamente. La agregación de los resultados de las evaluaciones que realicen los centros en unidades de análisis superiores al centro escolar tiene significado en la medida en que exista un planteamiento común a la hora de hacer la evaluación en diferentes centros, y en este sentido sólo es posible garantizar tales planteamientos comunes a través de un control más directo de la evaluación a desarrollar.

Aunque el objetivo de conseguir resultados individuales implica determinadas limitaciones, sin duda son básicos para provocar y mantener la motivación del alumnado y garantizar una información útil a las familias y al profesorado. Las evaluaciones censales con datos individuales tienen algunas ventajas:

- Permiten localizar los problemas en los casos en los que estos existan y sobretodo posibilitan personalizar las respuestas y las ayudas tanto individuales como grupales.
- Permiten un reparto de recursos preciso y ofrece datos valiosos para establecer objetivos de mejora concretos y políticas basadas en evidencias.

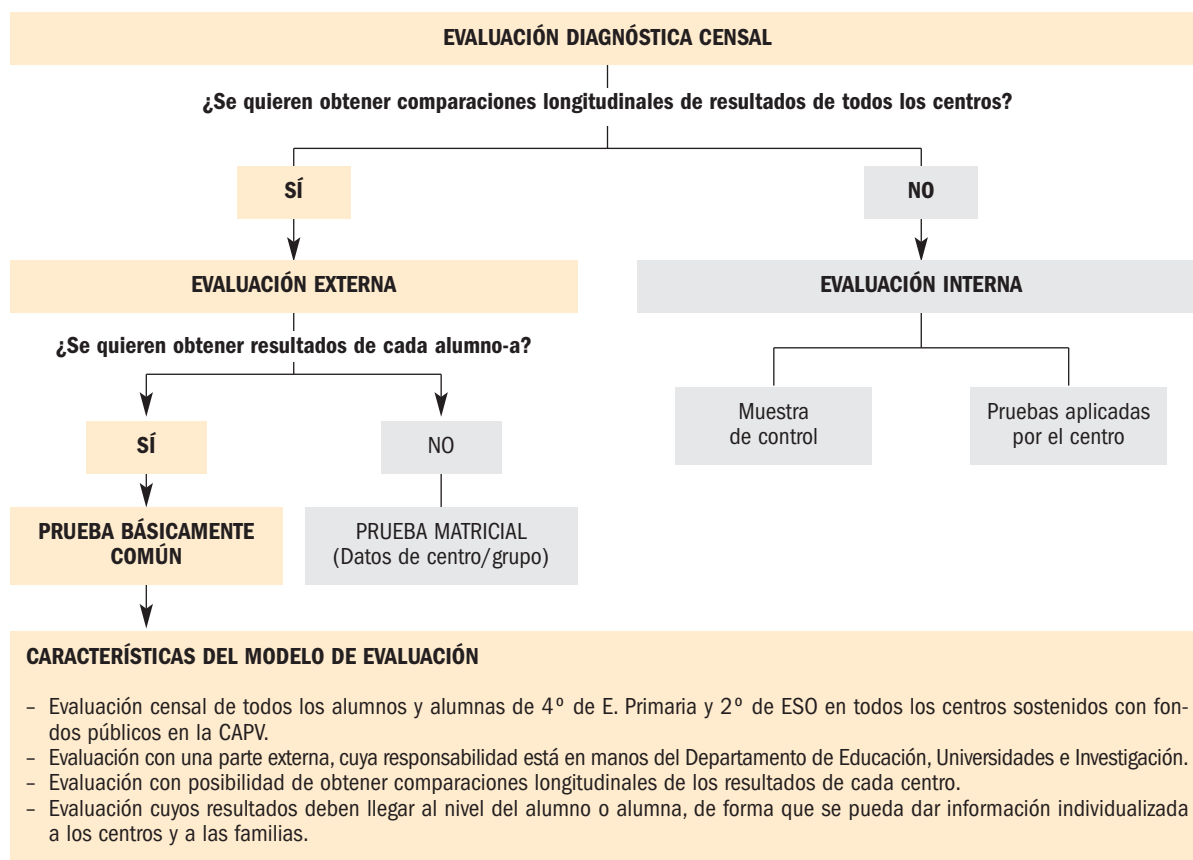
Para asegurar la validez de los resultados, es necesario que las pruebas se rindan bajo las mismas condiciones en todos los grupos y centros escolares. Por ejemplo, a todos los alumnos y alumnas se les debe leer las mismas instrucciones o, entre otros aspectos, se les ha de asegurar una duración similar y unas condiciones semejantes.

En este sentido, es preciso tener en cuenta que actualmente una evaluación fiable y comparable debe ser:

- **Estandarizada** en su aplicación y corrección con igualdad de oportunidades; es decir, igual para todos y en las mismas condiciones y circunstancias.
- **Externa:** realizada por aplicadores no ligados a los centros escolares, suficientemente formados y entrenados en los criterios y normas de la aplicación y controlados para garantizar la calidad y homogeneidad de la aplicación. Así mismo, las pruebas deben ser corregidas por correctores entrenados y controlados.
- **Confidencial:** para garantizar la comparación entre centros y de año a año, así como la igualdad de todos los centros en cuanto a las condiciones de aplicación, es imprescindible garantizar que las pruebas no son conocidas previamente por los centros. El profesorado de cada escuela cumple con un rol fundamental ayudando al aplicador en la organización y disciplina del alumnado, pero no tiene acceso a las pruebas.
- **Técnicamente avanzada**, donde se utilicen ítems de calidad validados de forma rigurosa, con garantías acerca de la equivalencia entre las pruebas, con resultados en escalas TRI y expresión de los niveles de logro del alumnado...

Es preciso repetir de nuevo que la evaluación de diagnóstico no sustituye a la evaluación del profesorado o de los centros, sino que la complementa. Es una información más para los centros que les permite disponer de datos objetivos, válidos, fiables y comparables, para conocer la situación de cada alumno o alumna y de la situación de los grupos y del centro en relación con referentes contextuales más amplios que los propios. Teniendo en cuenta todos los criterios y planteamientos anteriores, en el siguiente gráfico se refleja el modelo de evaluación diagnóstica que se propone:

Proceso de toma de decisiones para la definición del modelo de evaluación diagnóstica



Teniendo en cuenta las anteriores características, el carácter formativo y orientador que la propia ley señala para esta evaluación se ha de concretar en:

- Facilitar a los centros educativos resultados fiables de su alumnado, comparables (cada curso y de un curso a otro) con el resto de los centros, teniendo en cuenta determinadas características contextuales, como el nivel socioeconómico y cultural familiar y de centro.
- Posibilitar la comparación longitudinal del alumnado individualmente, ya que a todos se les evaluará en dos momentos de su proceso educativo obligatorio, lo que permitirá apreciar la posible mejora, sus avances o su estancamiento a lo largo de su proceso de escolarización.
- Proporcionar a los centros y a las familias el nivel de competencia de cada uno de sus alumnos y alumnas o hijos e hijas, con el objetivo de posibilitar la identificación de sus problemas y facilitar la puesta en marcha de soluciones individualizadas.

III.1.2. DISEÑO ORGANIZATIVO DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica, como se ha señalado, es básicamente una acción que deben asumir y llevar a cabo los centros educativos, con el objetivo de conocer el grado en que sus alumnas y alumnos desarrollan las competencias básicas, reflexionar sobre sus logros y tomar decisiones de mejora. Pero también constituye una oportunidad para que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y la sociedad en general obtengan una radiografía, actualizada periódicamente, sobre la situación en que se encuentra el sistema educativo.

La opción que se ha tomado como modelo de evaluación diagnóstica en la CAPV supone la utilización de pruebas homologadas, lo que permitirá que la evaluación no esté condicionada ni por los elementos de contenido abordados

específicamente en las diferentes concreciones curriculares ni por el modo en que cada contexto escolar adapta y desarrollo el currículo común que se toma como base en nuestra Comunidad Autónoma.

Sin embargo, a veces las evaluaciones externas pueden originar algunos efectos contrarios a los objetivos previstos, que, en ocasiones, deforman las intenciones con las que se lleva a cabo. Es por ello muy importante ser conscientes de estas derivaciones no esperadas y no intencionales, y poner en marcha mecanismos que eviten o, al menos, palien su influencia. En este sentido y para reducir o eliminar esos posibles riesgos, es imprescindible insistir en el sentido, objetivos y características específicas de esta evaluación:

- a) *Se trata de una evaluación diagnóstica, no de una evaluación final:* El objetivo fundamental de esta evaluación y su sentido último es la mejora de la competencia del alumnado y del propio centro en su conjunto, a partir de los datos aportados por una evaluación externa estandarizada. Ninguna de sus características están ligadas al control o a la fiscalización de las prácticas de los centros, ya que serán los propios centros los que deberán dar sentido y utilidad a estas informaciones.
- b) *La evaluación no pretende ni puede evaluar todo lo que se hace y se trabaja en los centros:* toda evaluación es una fotografía parcial de una realidad, siempre mucho más rica de lo que es posible medir a través de una evaluación externa en soporte papel. Sin duda la evaluación refleja una realidad cierta y aporta a los centros informaciones y datos suficientemente precisos y contrastados que deben tomar en consideración, pero que han de analizar a partir de sus características contextuales. En este sentido, ha de matizarse la posible crítica a la representatividad de los resultados, ya que la evaluación sólo evaluará lo que sea posible en el tiempo disponible y lo que el formato de la prueba permita. En cualquier caso, siempre los centros conocerán los elementos competenciales que se pretenden medir con cada una de las pruebas.
- c) *Motivación del alumnado:* a veces se critica este tipo de pruebas basándose en la escasa motivación que tiene el alumnado para esforzarse a rendir al máximo en unas pruebas que no tienen influencia en sus notas ni, por supuesto, en la promoción de curso o ciclo. Este problema, en algunos casos real, pensamos que se reducirá de forma significativa al entregar datos individuales de cada alumno o alumna.

Junto a todo lo anterior, es preciso recordar que las características de esta evaluación señaladas en el apartado I.3 están expresamente ligadas a la participación, a la colaboración y al trabajo compartido con el centro en el proceso, así como a la idea de que es una evaluación que pretende crear una cultura en los centros y promover procesos de aprendizaje.

Finalmente, hay que ser conscientes de que aunque los métodos de evaluación más adecuados han sido los que basan la valoración en la información obtenida a partir de las respuestas del alumnado ante situaciones que exigen la aplicación de conocimientos. Sin embargo, en el caso de determinadas dimensiones de competencias y de algunas subcompetencias se requieren otros procedimientos distintos a una prueba de lápiz y papel o en soporte informático para valorar con una mayor amplitud el desempeño del alumno o alumna. Este tipo de recursos, procedimientos y técnicas (realización de trabajos y actividades prácticas, simulaciones, elaboración de portafolios, entrevistas, autoevaluación y coevaluación...) difícilmente pueden ser implementados en una evaluación externa al centro.

■ ¿Qué diseño puede facilitar que el centro asuma el desarrollo de la evaluación diagnóstica como algo propio?

El modelo organizativo que se propone (ver gráfico en la página 47) se apoya en una evaluación que consta de dos grandes componentes, que tienen necesariamente un carácter complementario:

- **PARTE INTERNA:** conjunto de acciones relacionadas con la evaluación diagnóstica que voluntariamente y de manera autónoma desarrolla el propio centro, utilizando para ello sus propios recursos (profesorado, medios materiales, organización, etc.).
- **PARTE EXTERNA:** corresponde al proceso de evaluación diagnóstica que desarrollará el Departamento para complementar y enriquecer la “parte interna” desarrollada por los centros y obtener resultados globales del sistema educativo.

Ventajas de este modelo organizativo:

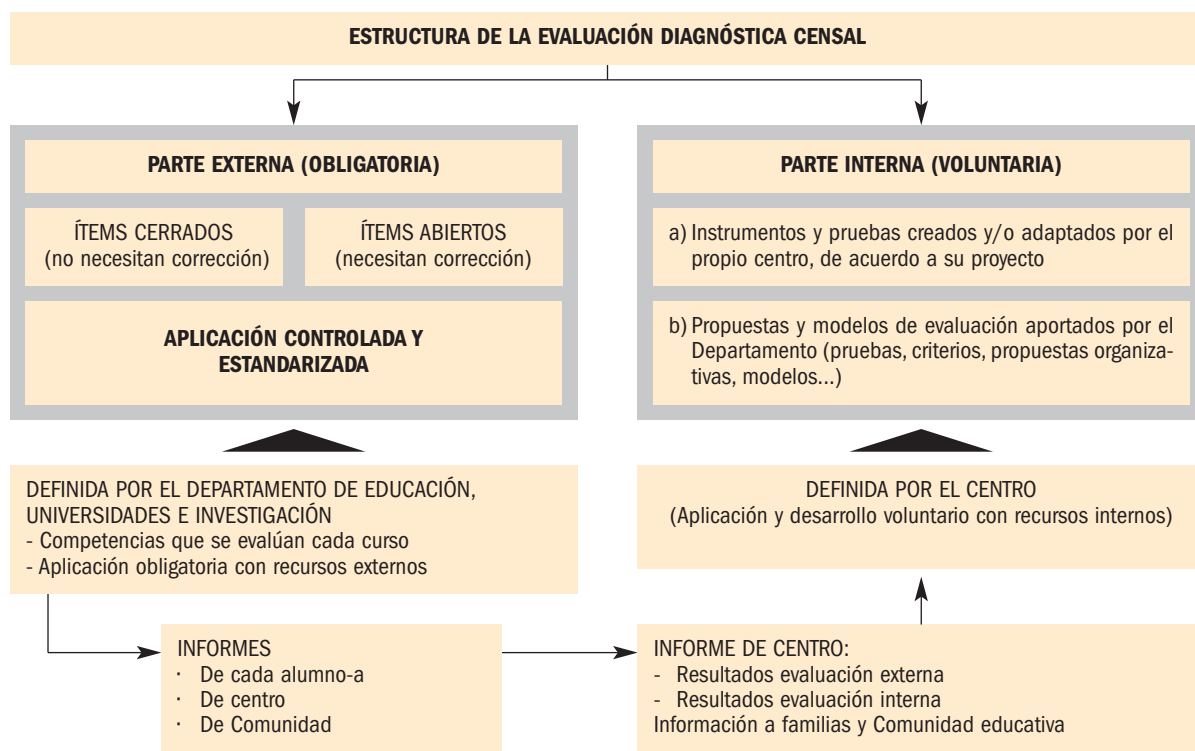
1. Permite evaluar aspectos que el propio centro considera significativos, que ha identificado como importantes o que se relacionan específicamente con el proyecto educativo y curricular que pretende impulsar.
2. Aporta a la evaluación diagnóstica información sobre aspectos que no se podrían evaluar mediante pruebas clásicas externas (de papel y lápiz o en ordenador), que están limitadas por el formato, el tiempo disponible para la aplicación...
3. Facilita la asunción de la evaluación diagnóstica por el centro, que se adueña de ella y la puede integrar en un plan de evaluación global y coherente. Al ser asumida la evaluación interna, disminuirá la percepción de control externo y aumentará la sensación de utilidad. En este sentido, puede ayudar a mejorar el interés del profesorado por este instrumento, puesto que contempla su participación en su desarrollo: desde la toma de decisiones a la aplicación de los instrumentos; le permite apropiarse de la información que genere y participar en el consiguiente proceso de reflexión y toma de decisiones para la mejora. En resumen, el centro aprende haciendo evaluación.
4. El centro está en condiciones de dar a las familias una información más rica que incluya tanto la que genere el propio centro, como la que le facilitará el Departamento de Educación, Universidades e Investigación como producto de la evaluación externa. Los resultados de la evaluación externa serán, en unos casos, coincidentes con los de los centros; en otros podrán ser inferiores y en algunos casos, superiores. Esta discrepancia debe mover, según sus características, a la reflexión, pero en todos los casos debe ser considerado como algo normal, ya que, como se ha señalado en otros momentos, los centros evalúan teniendo en cuenta otros criterios y sobre todo las características de su alumnado.

■ ¿Cómo desarrollar la parte interna de la evaluación diagnóstica censal?

Con este modelo organizativo, las pruebas diagnósticas externas definidas por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación no serán las únicas que los centros utilizarán, sino que serán complementadas con otras técnicas o instrumentos que el profesorado estime convenientes para diagnosticar al alumnado y situar el punto de partida en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollarán a partir de ese momento, en dinámicas sucesivas de transformación y mejora.

Algunos momentos clave son los siguientes:

- El centro asume la gestión básica de la acción evaluadora interna, dentro del ámbito de autonomía que posee, define su proyecto de evaluación y selecciona las competencias básicas que evalúa cada año (cuáles y qué dimensiones de cada una de las seleccionadas) para 4º de Educación Primaria y 2º de la ESO.
- El centro recibe ayuda externa por parte de los servicios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, que le facilita modelos y recursos para desarrollar la evaluación (modelos de ítems, criterios de corrección, propuestas organizativas, modelos de informes para la familia, etc.).
- El centro diseña recursos propios y/o adapta los facilitados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, según su proyecto de evaluación diagnóstica (por ejemplo, registros de clase, fichas de observación, etc.), que le permitan evaluar aspectos y competencias a los que no llega la evaluación externa. Los servicios de apoyo (berritzeguneak) intervendrán en este aspecto facilitando formación y asesoramiento.
- El centro aplica y corrige las pruebas propias, elabora sus propios informes (individuales y de grupo) y comunica los resultados a su comunidad educativa.
- El centro reflexiona a partir de los resultados obtenidos y toma las pertinentes decisiones de atención individual a cada alumna o alumno, así como sobre otros aspectos generales que afectan a los grupos o al centro en su conjunto (metodología, organización, recursos, formación del profesorado...). El centro puede contar con asesoramiento externo para este proceso de reflexión y toma de decisiones (Inspección y berritzeguneak).



III.1.3. CALENDARIO Y FECHA DE APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

■ ¿Qué competencias básicas se evaluarán en las evaluaciones de diagnóstico externas?

Como se ha señalado en el capítulo II de este documento, el objeto de las evaluaciones de diagnóstico es el conjunto de las competencias básicas del currículo. Éstas se refieren a las capacidades de los sujetos para utilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes en la comprensión de la realidad y en la resolución de problemas prácticos planteados en situaciones de la vida cotidiana; en resumen, la aplicación de los conocimientos en un contexto determinado para la resolución de un problema.

En definitiva, se trata de valorar en qué medida la escuela prepara para la vida y forma a los estudiantes para asumir su papel como ciudadanos y ciudadanas en una sociedad moderna.

La evaluación diagnóstica contempla, de manera general, las ocho competencias básicas definidas en el Decreto 175/2007 de Enseñanzas Básicas:

1. Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.
2. Competencia para aprender a aprender.
3. Competencia matemática.
4. Competencia en comunicación lingüística.
5. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
6. Competencia social y ciudadana.
7. Competencia en cultura humanística y artística.
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

El simple repaso de la relación de competencias, ilustra suficientemente de las semejanzas y diferencias entre ellas. La primera, tercera, cuarta, sexta y séptima son susceptibles de realización en soporte de cuadernillo y ejecución en

lápiz y papel. No obstante, la evaluación de las destrezas de expresión oral e interacción oral, tanto en euskara como en castellano, requiere un formato de evaluación mediante prueba oral y están en consecuencia abocadas, en su caso, a una aplicación en muestras reducidas o aplicadas por los propios centros escolares. Del mismo modo, la evaluación de la *Competencia en tratamiento de la información y competencia digital* demanda un formato de aplicación igualmente específico, mediante uso de las correspondientes herramientas informáticas. De la evaluación de algunas de estas competencias existen antecedentes y experiencias que pueden garantizar un más que aceptable grado de fiabilidad.

Sin embargo, otras competencias, como *Aprender a aprender* o *Autonomía e iniciativa personal*, admiten un menor espacio para la medición mediante pruebas de lápiz y papel o en soporte informático, al menos en todas sus dimensiones y subcompetencias, y exigen bascular el predominio del instrumental de la evaluación hacia los cuestionarios, tanto de los escolares o estudiantes como de su profesorado, que podrá ser inducido a manejar registros de los comportamientos y actitudes que, en relación con el *ejercicio y disposición* hacia o de esas competencias, manifiestan sus alumnos y alumnas.

En definitiva, no resulta fácil en estos momentos evaluar algunas de ellas o partes de otras mediante pruebas clásicas de respuesta a ítems a lo largo de un tiempo reducido. Esta razón y la necesidad de ir asentando progresivamente el modelo de evaluaciones diagnósticas aconsejan la aplicación paulatina de pruebas sobre las competencias básicas. La propuesta se centra en priorizar las de carácter más instrumental y alternar el resto de competencias en un proceso cíclico.

Las competencias básicas que se evaluarán en cada aplicación seguirán el siguiente esquema:

PARTE FIJA	<p>Todos los cursos se evaluarán las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Competencia en comunicación lingüística en euskara. · Competencia en comunicación lingüística en lengua castellana. · Competencia matemática.
PARTE VARIABLE	<p>Cada curso, a la parte fija, se añadirá sucesivamente la aplicación de una competencia de entre las cinco restantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud. · Competencia para aprender a aprender. · Competencia para la autonomía e iniciativa personal. · Competencia social y ciudadana. · Competencia en cultura humanística y artística. · Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.

■ ¿Cuál será el calendario de aplicación?

La aplicación de las evaluaciones de diagnóstico de manera generalizada y obligatoria en todos los centros de la CAPV se iniciará, una vez implantadas las enseñanzas objeto de la evaluación, en el curso escolar 2008-09.

En el curso 2007-08 se elaborarán las baterías de ítems por los grupos de expertos en la evaluación de las distintas competencias básicas y se llevará a cabo una aplicación piloto de las pruebas en un número amplio de centros para valorar los requerimientos y los problemas específicos de aplicación de las pruebas. La experiencia obtenida en esta aplicación piloto servirá de base para extender las pruebas a todos los centros y alumnado de los cursos correspondientes de cada etapa.

El calendario de aplicación de las ocho competencias será el que se muestra en la siguiente tabla. Este es un calendario provisional que podrá variar a partir de las conclusiones que se vayan obteniendo en los sucesivos procesos de aplicación, así como de las necesidades y objetivos que se vayan concretando para el sistema educativo vasco.

PARTE FIJA	PARTE VARIABLE	
	CURSO	COMPETENCIA BÁSICA
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística en euskara. • Competencia en comunicación lingüística en lengua castellana. • Competencia matemática 	2008-09	<i>Competencia científica, tecnológica y de la salud.</i>
	2009-10	<i>Competencia social y ciudadana.</i>
	2010-11	<i>Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.</i>
	2011-12	<i>Competencia para aprender a aprender.</i>
	2012-13	<i>Competencia en cultura humanística y artística.</i>
	2013-14	<i>Competencia para la autonomía e iniciativa personal.</i>
	2014-15	<i>Competencia científica, tecnológica y de la salud.</i>
	2015-16	<i>Competencia social y ciudadana.</i>

Dada la importancia de la competencia científica, tecnológica y para la salud y la necesidad de reforzar su presencia y ayudar a su mejora, los cursos en los que esta competencia no sea objeto de evaluación, se le ofrecerá a los centros al menos un modelo de prueba completa y con criterios de aplicación y corrección, para su utilización por parte de los propios centros docentes.

Así mismo, dentro de las posibilidades del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, se podrá desarrollar una medida similar en el resto de las competencias de la parte variable.

■ ¿En qué momento del curso se aplicarán las pruebas de evaluación diagnóstica externa?

Para tomar la decisión sobre el momento del curso más adecuado para llevar a cabo la aplicación se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Debe realizarse en un momento en el que no coincida con ninguna de las evaluaciones académicas llevadas a cabo por los propios centros para evitar acumulación de pruebas y cansancio en el alumnado.
- No debe realizarse coincidiendo con las evaluaciones finales de curso a fin de evitar posibles contradicciones o discrepancias entre el resultado de sus evaluaciones y el de la evaluación diagnóstica. Además, una evaluación realizada en mayo o junio podría quedar reducida a una tarea final dentro del curso, con un significado predominantemente sumativo, diluyendo el carácter formativo que define a la evaluación diagnóstica.
- Sería conveniente evitar las fechas en las que habitualmente se llevan a cabo las aplicaciones de evaluaciones internacionales y estatales (en la mayoría de los casos suele ser el mes de mayo e inicio de junio)
- Tener en cuenta que, al menos en la primera ocasión en la que se lleve a cabo, será necesario un tiempo suficiente para que se puedan tener preparados todos los elementos y recursos que son imprescindibles para llevar a cabo esta aplicación.

Teniendo en cuenta estos criterios generales, existen dos meses en los que, según el calendario de cada curso escolar, se cumplirían estas condiciones: los meses de marzo y abril. La decisión en cada momento dependerá de las fechas fijadas cada curso para las evaluaciones del segundo trimestre y del mes en el que están situadas las vacaciones de Semana Santa.

CURSO	MES DE APLICACIÓN
2008-09	Marzo
2009-10	Abril-Mayo
2010-11	Marzo-Abril
2011-12	Marzo
2012-13	Abril-Mayo
2013-14	Marzo-Abril

Algunas personas y centros pueden considerar que estas fechas están demasiado lejanas del final de curso y que, por lo tanto, no evalúan realmente el desarrollo de las competencias; sin embargo, hay que recordar que en una evaluación de competencias básicas este aspecto tiene menor importancia ya que no está ligado de forma directa al desarrollo de contenidos ni se trata de una prueba curricular.

La aplicación puede desarrollarse a lo largo de dos semanas (ver apartado III.3) y, por lo tanto, no será necesario que en todos los centros la aplicación se lleve a cabo el mismo o los mismos días. En cualquier caso, no es conveniente que dure más allá de dos semanas en cada una de las etapas para que se perciba de forma global que todo el sistema educativo está en un proceso de evaluación.

III.1.4. LENGUA DE APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Para tomar la decisión sobre cuál es la lengua más apropiada para utilizar en la aplicación de las pruebas hay que tener en cuenta tres elementos: el sentido y objetivos de esta evaluación, la lengua de aprendizaje del alumnado (que tiene que ver con los modelos lingüísticos) y la lengua familiar del alumnado.

Teniendo en cuenta estos tres criterios cada uno de los centros decidirá la lengua de aplicación de las pruebas. Este procedimiento es coherente con una prueba orientada a obtener un diagnóstico de cada alumna y alumno y con su carácter formativo, ya que se vincula en cierta forma con su proyecto lingüístico. Sin embargo, dada la importancia de la decisión se deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El centro será informado previamente de las consecuencias de su decisión, de forma que pueda tomarla teniendo en cuenta todas sus circunstancias.
- Cada curso escolar, el centro deberá expresar por escrito su decisión en el servidor preparado específicamente para la evaluación diagnóstica.
- Podrá decidir una lengua de aplicación común a todas las pruebas o variar de lengua según la competencia evaluada, teniendo en cuenta itinerarios lingüísticos específicos.
- El Departamento de Educación, Universidades e Investigación se compromete a entregar datos globales de las diferentes propuestas y situaciones en relación a la lengua de aplicación, de forma que los centros puedan comparar sus resultados y llegar a consecuencias para su mejora.

Los cuestionarios se aplicarán en el modelo A en castellano, en el modelo B se podrán completar tanto en euskara como en castellano, en función de la elección del centro, y en el modelo D siempre en euskara.

La lengua de uso por parte de las personas que lleven a cabo la aplicación en cada uno de los momentos de su desarrollo, será la que se señala en la siguiente tabla:

Situaciones	Modelo A	Modelo B	Modelo D
Comunicación con el alumnado	Castellano	Castellano o euskara	Euskara
Instrucciones generales en cada una de las áreas	Castellano	Castellano o euskara	Euskara
Lectura de instrucciones de Competencia lingüística en Euskara	Castellano	Euskara	Euskara
Cuestionario alumnado	Castellano	Euskara/castellano	Euskara
Resto cuestionarios	Euskara/castellano	Euskara/castellano	Euskara/castellano

III.1.5. ALUMNADO QUE TIENE QUE HACER LA PRUEBA

Todos los alumnos y alumnas de todos los grupos de 4º de E. Primaria y 2º de E. Secundaria Obligatoria escolarizados en centros sostenidos por fondos públicos, deben realizar las pruebas evaluación de diagnóstico en las condiciones y tiempos establecidos en el proceso general.

La implantación de la Evaluación de Diagnóstico con carácter censal plantea al sistema educativo un reto respecto a cómo responder al alumnado con diferentes necesidades educativas, para que pueda participar en la misma. Hay que partir del hecho de que el desarrollo de diversos planes de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales a lo largo de los últimos años ha supuesto que en el entorno ordinario se pueda escolarizar a alumnado con situaciones educativas muy diversas.

Por los principios de equidad e inclusión en los que se basa el sistema educativo vasco, todos los alumnos y alumnas deben lograr los objetivos del currículo y, como consecuencia, en una evaluación estandarizada como esta se debe usar el mismo instrumento para evaluar a todos los alumnos y alumnas, sin considerar en principio que en algunas escuelas hay alumnado con problemas de aprendizaje. La sociedad necesita saber el nivel alcanzado por todos sus alumnos y alumnas sin hacer diferencias en cuanto a sus logros de aprendizaje, ni a su grupo socioeconómico y cultural. Igual que no se hacen pruebas diferenciadas por niveles socioeconómicos o por niveles de rendimiento, ya que van en contra de la equidad y supone esperar menos de algunos niños y niñas, tampoco se pueden hacer pruebas distintas por cualquier otro tipo de circunstancias, aunque sí se puedan hacer algunas adaptaciones, como se señala más adelante. Lo que se quiere es calidad e igualdad para todo y esto exige usar un mismo instrumento.

Alumnado con necesidades educativas especiales

Las distintas necesidades que pueden surgir se podrían clasificar en cuatro tipos:

1. Alumnado con necesidades de acceso al curriculum (deficiencias visuales, auditivas, motóricas...).
2. Alumnado con adaptaciones curriculares significativas (ACI) de área.
3. Alumnado con ACIs significativas globales con escolarización en aula ordinaria.
4. Alumnado con ACIs significativas globales con escolarización en aula estable.

Para estas diferentes necesidades, el sistema educativo ha de prever los recursos necesarios para poder facilitar a dicho alumnado el derecho a acceder a la Evaluación de Diagnóstico en consonancia con las condiciones que el alumnado tiene para acceder al curriculum en general.

Atendiendo a las cuatro tipologías habría que contemplar las siguientes necesidades a cubrir:

1. Alumnado con adaptaciones de acceso al curriculum.

Este alumnado participará en las mismas pruebas tipificadas de 4º de Primaria y 2º de ESO con las correspondientes adaptaciones para acceder a dichas evaluaciones.

- *Alumnado con discapacidad visual*; en función del nivel de visión (baja visión o ceguera) se podría necesitar:
 - Traducción al Braille de los cuadernillos de evaluación.
 - Uso de un ordenador para poder aumentar el tamaño de la letra.
- *Alumnado con discapacidad auditiva (sordera o hipoacusia)*; en función del sistema de comunicación que utilicen se podría necesitar:
 - Interprete de lengua de signos.

- **Alumnado con discapacidad motriz;** según las funciones motóricas afectadas:
 - Uso de un ordenador u otro medio técnico para poder ejecutar las respuestas como soporte, en función de las necesidades de cada persona.

2. *Alumnado con adaptaciones curriculares significativas (ACI) de área.*

Este alumnado podría realizar la prueba tipificada correspondiente a su nivel en las mismas condiciones que el resto del alumnado del aula, salvo que tuviese, a su vez, algún ACI de acceso. Ahora bien, sería necesario diferenciar la evaluación del área en la que tiene ACI y se les mandaría informe a las familias pero sin contabilizar en los resultados medios del centro en dicha competencia.

3. *Alumnado con ACIs significativas globales con escolarización en aula ordinaria.*

El alumnado con ACI significativa global o ACI significativa en varias áreas tiene una importante distancia con respecto al currículum ordinario. Ante esto se distinguen dos situaciones:

- El alumnado de 2º de la ESO, podría realizar la prueba tipificada de 4º de Primaria, se les mandaría informe a las familias pero sin contabilizar en los resultados medios del centro. Esto permitiría, por un lado, responder al criterio de inclusión y participación, realizando la evaluación; por otro lado, posibilitaría conocer el nivel de adquisición de las competencias evaluadas en el nivel de 4º y, por último, sería una referencia importante con respecto a la elaboración de su ACI.
- En cuanto al alumnado de 4º de Primaria con un ACI global, aun estando en aula ordinaria, podría estar bastante alejado del currículum de dicho ciclo y, por tanto, no poseer, incluso, aquellas competencias necesarias mínimas para su realización, por lo que cabría pensar en la no participación en la prueba o llevar a cabo una evaluación alternativa ajustada a su ACI. Si estuviera presente en el aula, se podría valorar la posibilidad de que realizara la prueba sin que ésta contabilice en los resultados medios del centro y sin que suponga un informe para las familias, dado que tiene su propia evaluación adaptada a su currículum.

4. *Alumnado con ACIs significativas globales con escolarización en aula estable.*

Debido a las características específicas de este tipo de alumnado y al carácter totalmente diferenciado de su currículum, requeriría una evaluación totalmente diferenciada y quedaría fuera del censo de población que tuviese que realizar la prueba.

Recursos disponibles

El sistema educativo vasco dispone de una serie de recursos humanos y organizativos que podrían facilitar al propio ISEI-IVEI y a los aplicadores/as de las pruebas lo anteriormente sugerido. Para esta variedad de situaciones se dispone de los siguientes recursos:

- Centro de Recursos para Invidentes (CRI).
- Servicio de Terapeutas Ocupacionales en los tres territorios vascos.
- Asesorías territoriales de alumnado con sordera.
- Los propios recursos humanos o materiales de los centros dónde se ubique dicho alumnado: auxiliares de educación especial, consultores/as o profesorado de Pedagogía Terapéutica.

Por lo tanto, en conclusión, todos los alumnos y alumnas harán las pruebas y sólo se excluirá de la puntuación global del grupo y del centro los resultados de los siguientes alumnos y alumnas:

- Aquellos que tengan una adaptación curricular significativa (A.C.I.), cuya participación no pueda ser resuelta a través de alguno de los procedimientos señalados anteriormente.
- Aquellos que desconozcan la lengua de la prueba por llevar menos de 1 año recibiendo enseñanza en dicha lengua. En este caso, podrán hacer la prueba, pero sus resultados no se tendrán en cuenta.
- También se tomarán en consideración aquellos alumnos o alumnas exentos de euskara, aunque estos realizarán la prueba si el centro lo considera adecuado, pero sus resultados no se tendrán en cuenta a fin de no perjudicar el resultado del centro.

III.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO Y CUESTIONARIOS DE CONTEXTO

En este apartado vamos a responder a varias cuestiones clave:

- ¿Cuál será el proceso general para diseñar, construir, aplicar y validar las pruebas de rendimiento y cuestionarios de contexto?
- ¿Quiénes participarán en la elaboración de las pruebas de rendimiento y cómo se organizarán?
- ¿Cuál será la extensión y duración de las pruebas?
- ¿Qué características formales (soporte) tendrán las pruebas y cuestionarios?
- ¿Qué características técnicas y lingüísticas se tendrán en cuenta en la construcción de los ítems?

III.2.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS Y CUESTIONARIOS

■ **¿Cuál será el proceso general para diseñar, construir, aplicar y validar las pruebas de rendimiento y cuestionarios de contexto?**

El proceso general para la construcción y aplicación de las pruebas de rendimiento y cuestionarios de contexto contempla ocho fases y 21 etapas o acciones, así como la obtención de productos parciales y finales que se presentan en la siguiente tabla.

FASES	ACCIONES	PARTICIPANTES	PROCEDIMIENTOS	PRODUCTOS
I. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN GENERAL	1. Diseño general de la evaluación diagnóstica.	· Comisión Técnica E.D. · Comisión técnica ISEI-IVEI. · Asesores de competencias.	1. Lectura de documentación. 2. Grupos de trabajo.	· Marco de evaluación diagnóstica. · Documento de desarrollo de competencias.
	2. Diseño de los cuestionarios de contexto.	· Comisión Técnica (ISEI-IVEI).	1. Grupo de trabajo.	· Matriz de especificaciones de los cuestionarios de contexto.
	3. Diseño y desarrollo del sistema informático.	· Técnicos TIC del ISEI-IVEI. · Especialistas en bases de datos y sistemas de información.	1. Grupo de trabajo. 2. Contratación empresa informática.	· Documento que describe la estructura y funcionamiento de la base de datos ⁶ . · Sistema de banco de ítems.

⁶ A partir de la tercera fase, el sistema informático se irá alimentando con la información que se produzca a lo largo de todo el proceso.

FASES	ACCIONES	PARTICIPANTES	PROCEDIMIENTOS	PRODUCTOS
II. ESTRUCTURACIÓN DE LAS PRUEBAS	4. Diseño de las pruebas de medida.	· Grupo técnico de elaboración de pruebas ISEI-IVEI.	1. Documentación. 2. Preparación de materiales. 3. Trabajo grupo técnico.	· Documento con criterios técnicos para la elaboración de las pruebas. · Matriz de especificaciones de cada competencia.
	5. Especificación características de los ítems.			Manual técnico con criterios para la elaboración de ítems.
III. CONSTRUCCIÓN DE LOS ÍTEMS	6. Elaboración de los ítems de pruebas y cuestionarios.	· Grupos de expertos por competencias. · Grupo técnico ISEI-IVEI.	1. Documentación. 2. Formación. 3. Trabajo por grupos de expertos.	· Documento con criterios específicos para cada competencia. · Documento con los ítems elaborados para cada competencia. · Documento con los ítems de los cuestionarios.
	7. Validación de las pruebas y cuestionarios.	· Grupos de expertos para revisión y contraste.	1. Documentación. 2. Formación. 3. Trabajo por grupos.	· Manual técnico para la validación y contraste. · Documento de validación de ítems.
	8. Pilotaje de pruebas y cuestionarios.	· Grupo técnico del ISEI-IVEI. · Aplicadores externos.	1. Muestreo para el pilotaje. 2. Edición de pruebas 3. Formación aplicadores. 4. Aplicación piloto.	· Manual técnico para el pilotaje. · Muestra poblacional. · Cuadernillos de pruebas y cuestionarios. · Base de datos con resultados del pilotaje.
IV. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEFINITIVA	9. Selección de ítems y construcción de los cuadernos y cuestionarios.	· Grupo técnico ISEI-IVEI. · Grupos de expertos.	1. Documentación. 2. Análisis estadístico de ítems y cuestionarios.	· Manual técnico para el análisis de ítems. · Informe de análisis. · Documento con ítems seleccionados.
	10. Edición de las pruebas y cuestionarios.	· Grupo técnico ISEI-IVEI. · Imprenta contratada.	1. Edición de cuadernillos y cuestionarios. 2. Impresión.	· Manual técnico para la edición de pruebas. · Cuadernillos impresos de cada competencia. · Cuestionarios de contexto.
V. APLICACIÓN	11. Muestreo poblacional.	· Grupo técnico ISEI-IVEI.	1. Documentación.	· Marco muestral actualizado. · Diseño y muestra poblacional.
	12. Administración de las pruebas.	· Grupo técnico ISEI-IVEI. · Personal contratado. · Centros docentes.	1. Documentación. 2. Base de datos. 3. Grupos de trabajo para aplicación.	· Instrumentos de aplicación. · Manual técnico de aplicación. · Paquetes de cuadernillos y cuestionarios.
VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	13. Corrección de pruebas.	· Grupo técnico ISEI-IVEI. · Personal contratado.	1. Documentación. 2. Formación. 3. Grupos de corrección.	· Manual de criterios de corrección. · Base de datos.
	14. Análisis de resultados.	· Grupo Técnico ISEI-IVEI.	1. Análisis estadístico de resultados. 2. Grupos de trabajo.	· Base de datos con resultados de la evaluación. · Manual técnico sobre análisis de ítems. · Informe técnico básico.
	15. Definición de niveles de rendimiento.	· Grupo técnico ISEI-IVEI.	1. Documentación. 2. Trabajo por grupos.	· Documento con niveles de rendimiento y puntos de corte.

FASES	ACCIONES	PARTICIPANTES	PROCEDIMIENTOS	PRODUCTOS
VII. ELABORACIÓN DE INFORMES	16. Elaboración del informe técnico.	· Grupo técnico ISEI-IVEI.	1. Documentación. 2. Grupos de trabajo.	· Informe técnico básico.
	17. Elaboración de informe de centros y alumnado.			· Modelo de informe de centro y alumnado. · Informes cada centro y alumno-a.
	18. Elaboración informe de CAPV.			· Informe resultados globales de la CAPV.
	· Inspección. · Otros servicios.	· Centro escolar.	1. Documentos. 2. Formación. 3. Grupos de trabajo.	· Documento con criterios generales. · Informes específicos.
VIII. INICIO SIGUIENTE APLICACIÓN	20. Estudio validez del proceso.	· Grupo técnico ISEI-IVEI.	1. Documento. 2. Grupo de trabajo.	· Documento de meta-evaluación.
	21. Validación de las pruebas y cuestionarios.	· Grupo técnico ISEI-IVEI.	1. Documento. 2. Grupo de trabajo.	· Documento de meta-evaluación.

Tabla: PROCESO GENERAL PARA DISEÑAR, CONSTRUIR, VALIDAR, APLICAR Y ANALIZAR LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO.

Como puede observarse, la primera fase y sus tres etapas corresponden a la planificación y diseño general de todos los instrumentos y procesos que forman parte de la aplicación diagnóstica. La segunda fase se centra en el diseño de la prueba y la especificación de sus características técnicas, mientras que durante la tercera fase se trabaja sobre la construcción de los ítems de pruebas y cuestionarios, su validación y control con docentes y expertos de procedencia diversa y su pilotaje en una muestra suficientemente amplia de estudiantes.

A partir de la cuarta fase se inicia el proceso de aplicación definitivo, que comienza con la selección de ítems y construcción de los diferentes cuadernos y continúa con la aplicación, corrección, análisis de resultados y elaboración de diferentes tipos de informes. Esta fase y las siguientes, entre ellas una última fase de metaevaluación de todo el proceso que conecta con la primera fase de la aplicación siguiente, se desarrollan de forma específica en los apartados siguientes.

■ ¿Quiénes participarán en la elaboración de las pruebas de rendimiento y cómo se organizarán?

Para la elaboración de las pruebas se organizarán dos equipos de trabajo:

- a) Equipo de elaboración de pruebas
- b) Equipo de contraste y revisión de las pruebas

Ambos equipos dependerán del *Equipo técnico* de las evaluaciones diagnósticas y, como se verá a continuación, sus funciones y tiempos serán claramente distintos.

- a) *Equipo de elaboración de pruebas.*

Se trata de un grupo de personas que se encargará de elaborar los ítems y las pruebas que se utilicen en las evaluaciones diagnósticas. A partir del marco de las competencias básicas, tendrá las siguientes tareas:

- Elaborar la matriz de evaluación de cada una de las competencias que se pretende evaluar.
- Elaborar los ítems adecuados a cada uno de los niveles de competencia, describiendo cada uno de ellos en la correspondiente ficha de trabajo.
- Analizar los resultados de la aplicación piloto de las pruebas y adaptar, eliminar o corregir los ítems que se considere necesario.
- Elaborar la prueba definitiva y su matriz de interpretación.

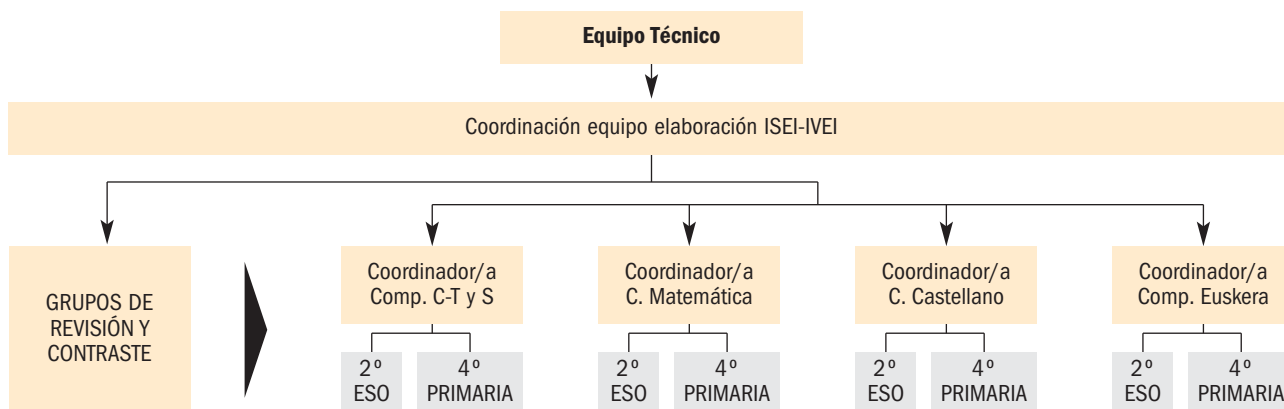
Este equipo estará coordinado desde el ISEI-IVEI, a través de un técnico que formará parte del equipo de diseño y gestión de la evaluación diagnóstica. Cada una de las competencias contará con un coordinador y un número suficiente de personas para el desarrollo de los ítems.

Las personas que formen parte de estos equipos de elaboración procederán básicamente de los servicios de apoyo al profesorado (Berritzegune) e Inspección de Educación. De este modo la coordinación y seguimiento de la elaboración de las pruebas será más fácil y ágil. Sin embargo, para garantizar la diversidad de voces y perspectivas, estos equipos de elaboración de pruebas contarán con el apoyo y respaldo de unos equipos de contraste, cuyas funciones se indican más abajo.

Esta será una estructura de funcionamiento suficientemente estable, dado que al tratarse de evaluaciones anuales, será preciso elaborar un banco de ítems que facilite a lo largo del tiempo la comparabilidad de los resultados. Sin embargo, las personas que lo formen es conveniente que vayan cambiando para aportar diferentes maneras de elaborar las pruebas y diversidad de perspectivas.

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta la estructura de funcionamiento puesta en marcha para la elaboración de los ítems de la primera aplicación.

Organización para la elaboración de las pruebas



b) Grupos de revisión y contraste de las pruebas

Estos grupos de revisión y contraste también dependerán de las personas que coordinen los equipos de elaboración de las pruebas y tendrá las siguientes funciones:

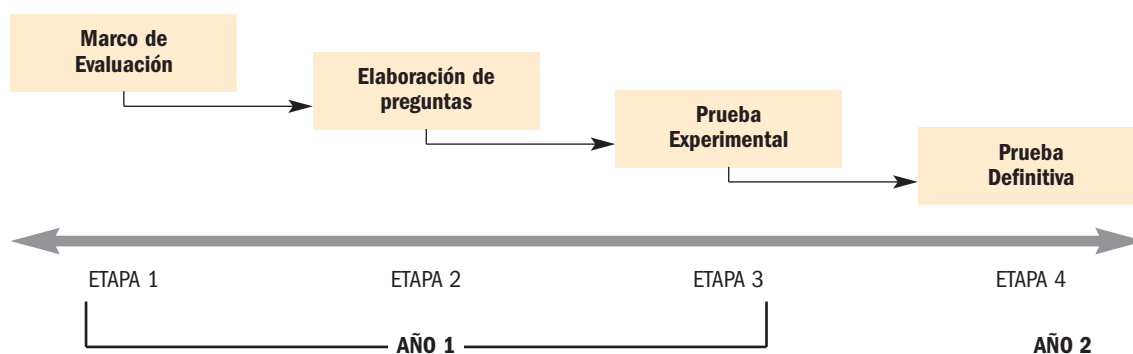
- Leer, analizar y aportar sugerencias sobre las propuestas de ítems y pruebas realizadas por cada grupo, especialmente desde el punto de vista del contenido y de los aspectos lingüísticos.
- Aportar ideas y propuestas sobre textos, tipos de tareas o cualquier otro tipo de sugerencia a los equipos de elaboración de pruebas.

Estos grupos de revisión y contraste estarán compuestos por personas de diferente procedencia (especialmente, profesorado de centros públicos y concertados, universidad y otros tipos de instituciones). Será imprescindible garanti-

zar que en cada uno de estos grupos de contraste la procedencia sea suficientemente diversa a fin de garantizar una mayor riqueza en el análisis y valoración de los ítems.

■ ¿Cómo se elaboran las pruebas?

La construcción de las pruebas es un proceso complejo que dura varios años y que se organiza en cuatro etapas:



Etapa 1: Definición del marco de evaluación de las pruebas

Para cada competencia evaluada, se identifican las dimensiones, subcompetencias e indicadores que pueden ser evaluados con una prueba escrita. Luego, estos objetivos se traducen a un marco de contenidos y habilidades. Este marco especifica, entre otros aspectos, la duración de las pruebas, la tipología de los ítems y el número de cuadernos en cada una de las competencias.

Etapa 2: Elaboración de los ítems de las pruebas

La elaboración de los ítems se hace teniendo como referencia las especificaciones del marco de evaluación de cada una de las competencias. Las preguntas siguen un riguroso proceso de revisión para asegurar que sean pertinentes y relevantes en la competencia y curso evaluado, sean correctas en su planteamiento, y evalúen realmente las dimensiones y subcompetencias que pretenden medir.

En las preguntas de respuesta múltiple, se vela porque las preguntas presenten solo una opción correcta y que las opciones incorrectas reflejen errores conceptuales o de razonamiento típicos del alumnado. En las cuestiones abiertas, se elaboran pautas de corrección que especifican las características que debe tener una respuesta para considerarse correcta, parcialmente correcta o incorrecta.

En la elaboración de las preguntas de las pruebas participan especialistas de cada una de las áreas evaluadas y especialistas en evaluación y se contrastan con profesores y profesoras de aula.

Etapa 3: Prueba experimental (pilotaje)

Una vez que los ítems elaborados para cada una de las pruebas son aprobados por el ISEI-IVEI, éstas son probadas en una prueba piloto. La prueba experimental se aplica a una muestra suficientemente representativa a nivel del País Vasco. Esta prueba se lleva a cabo un año antes de la prueba definitiva. Los resultados de la prueba experimental son de uso interno, es decir, no son dados a conocer.

La prueba piloto permite estudiar la calidad de las preguntas de las pruebas. Por ejemplo, se estudia si la prueba incluye desde ítems muy fáciles hasta ítems muy difíciles, si el alumnado con mejor desempeño general tiende a res-

ponder correctamente los ítems más complejos, y si las preguntas más complejas tienen efectivamente un menor porcentaje de respuestas correctas.

Los ítems abiertos son corregidos para valorar si el alumnado desarrolla las respuestas esperadas, si las pautas de corrección responden y reflejan las respuestas más típicas de los alumnos y alumnas, y si las categorías de corrección (correcta, parcialmente correcta e incorrecta) están bien definidas. También se estudia si distintos correctores aplican las pautas consistentemente.

Etapa 4: Prueba definitiva

En base a los resultados de la etapa anterior, los técnicos del ISEI-IVEI, con el asesoramiento de los grupos de elaboración, seleccionan las preguntas a incluir en la prueba definitiva, deciden la cantidad de preguntas que deberá contestar cada alumno o alumna, el formato de los cuadernillos y de las hojas de respuesta, y la secuencia de preguntas en cada cuadernillo.

III.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO

■ ¿Qué duración tendrán las sesiones de aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica externa?

Para decidir la duración de las sesiones en la que se aplicarán las pruebas se han tenido en cuenta dos aspectos claves:

- La edad del alumnado y su capacidad para mantener la concentración. Es necesario tratar de evitar el cansancio y la fatiga de las y los estudiantes, ya que el nivel de atención decae considerablemente transcurrido un cierto tiempo, por lo que las respuestas podrían ser irreflexivas y perderían su valor.
- La disponibilidad en cuanto a recursos necesarios y horario para la aplicación de las pruebas externas.

La decisión sobre la duración de las pruebas condiciona otros aspectos, como por ejemplo, la profundidad y extensión con que se evaluarán los distintos aspectos de cada una de las competencias básicas, así como el número de éstas. Es necesario ajustar lo deseable (evaluar lo más exhaustivamente posible cada competencia básica) y lo posible (recursos a movilizar, grado de interrupción del funcionamiento de los centros, hábitos del alumnado, etc.).

No obstante, compaginar una evaluación que proporcione resultados significativos sobre cada estudiante y que, al mismo tiempo, garantice una valoración suficientemente extensa de los aspectos más relevantes de las competencias básicas, requiere un tiempo mínimo para cada competencia. Además, se trata de poder establecer la evolución diacrónica de los resultados.

Un modelo razonable y ajustado a las características y cultura educativa de los niveles que se evaluarán no debe exceder los dos días, a lo largo de los cuales se incluirían la respuesta a las pruebas, la cumplimentación de un cuestionario y los descansos.

Para calcular el tiempo de dedicación real con el que se deberá contar para la aplicación de la prueba de evaluación de una competencia básica, es preciso tener en cuenta que se suelen necesitar unos cinco o diez minutos para presentar las características de cada prueba al alumnado (leer las instrucciones de respuesta, explicar la corrección de errores, visualizar algún ejemplo, crear un ambiente propicio y dar la oportunidad para aclarar dudas) y que, además, es preciso realizar descansos entre las pruebas (de cinco minutos entre prueba y prueba y uno más largo, de 20-30 minutos, en algún momento de la mañana).

Dada la diferente organización horaria que suelen tener los grupos de Educación Primaria y de ESO, a continuación se proponen dos propuestas específicas de jornadas de evaluación, correspondientes a cada una de los niveles en que se aplicarán las pruebas.

En **4º de Educación Primaria**, el tiempo máximo que se dedicará a cada sesión, es decir, a cada prueba no deberá exceder los 40 ó 45 minutos, en el caso de las pruebas de competencias no lingüísticas. Como el tiempo máximo disponible en algunos centros escolares es de tres horas en una mañana, las pruebas se distribuirían aproximadamente de la manera que se muestra en el cuadro de la página siguiente.

En esta distribución se ha tenido en cuenta la conveniencia de no evaluar en una misma mañana las competencias relacionadas con cada una de las lenguas, aunque éstas se evalúen mediante pruebas diferenciadas. El orden de evaluación de cada una de las competencias señaladas puede variar dependiendo de las necesidades de aplicación y de los horarios específicos de cada centro.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta la conveniencia de intercalar espacios de 2 a 5 minutos entre las pruebas, que permita al alumnado aliviar la tensión antes de afrontar la siguiente.

En **2º de la ESO**, el tiempo dedicado a la respuesta de cada prueba se amplía, dadas las características del alumnado, hasta 55-60 minutos por sesión en cada una de las competencias no lingüísticas. Además, también se amplía el módulo horario disponible, que se sitúa en torno a las tres horas y media cada uno de los dos días de aplicación, tal y como se muestra en el cuadro de la página siguiente.

Al igual que en 4º de E. Primaria, en 2º de la ESO también se ha estimado conveniente no evaluar en una misma mañana las competencias relacionadas con cada una de las lenguas, aunque éstas se evalúen mediante pruebas distintas. Como se ha señalado anteriormente, la distribución de tiempos debe tomarse con carácter orientativo, supeditado a las características de las pruebas que finalmente se elaboren.

Respecto al cuestionario, según se desarrollen las sesiones de evaluación o el horario de cada centro educativo lo permita, el alumnado tendrá que responder al cuestionario (en torno a los 15') la misma mañana que las pruebas. Se diseñarán cuestionarios sencillos que requieran un tiempo breve para su presentación y consiguiente respuesta. Para completar este cuestionario existen dos posibilidades:

- a) Responder en el cuaderno a las cuestiones que se le planteen (responderá al modelo de hojas de respuestas que posteriormente será digitalizada).
- b) Completarlo en soporte informático vía web la semana siguiente a la aplicación de las pruebas, de forma que el tiempo dedicado para completar el cuestionario en las propuestas anteriores se dedicaría a aclarar las cuestiones que se plantean en el cuestionario y a recoger información exclusivamente sobre aspectos didácticos y metodológicos, que sería más difícil que completaran de manera sincera si el tutor está delante.

■ **¿De cuántos cuadernos constará cada una de las pruebas?**

Al tratarse de una evaluación externa de la que se quieren obtener resultados individuales, la prueba debe ser básicamente común; es decir, el alumnado debe responder a los mismos ítems y en las mismas condiciones. Esto supone que sólo se debería contar con un único cuaderno que recogiera todas las cuestiones de la prueba. De esta forma se garantiza que todo el alumnado ha debido superar el mismo nivel de dificultad y se asegura la comparabilidad de los resultados.

La opción por un modelo de cuaderno único tiene como consecuencia que es menor el número de aspectos y dimensiones de cada competencia que se pueden medir. Este hecho, además, se ve agravado por el escaso tiempo del que se dispone para evaluar cada competencia, tal y como se ha señalado en el punto inmediatamente anterior.

Una alternativa a este problema es llevar a cabo una evaluación en la que se utilicen varios cuadernos diferentes en cada una de las competencias. La gran ventaja es que permite evaluar un mayor número de aspectos, pertenecientes a varias dimensiones y subcompetencias de cada competencia básica.

4º de EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMER DÍA: ± 3 horas

Organización y presentación de la evaluación al alumnado:

10'-15'

Competencia en comunicación lingüística:
Euskara

Irakurmena: 25' + 5' = 30'
 Idazmena: 20' + 5' = 25'
 Entzumenena: 15' + 5' = 20'
Total: 1 hora 15'

Recreo:

30'

Competencia matemática

45' + 5' = 50'

Cuestionario:

15' + 5' = 20'

SEGUNDO DÍA: ± 2 horas 50'

Presentación de las pruebas del segundo día:

10'-15'

Competencia en comunicación lingüística:
Lengua castellana

Irakurmena: 25' + 5' = 30'
 Idazmena: 20' + 5' = 25'
 Entzumenena: 15' + 5' = 20'
Total: 1 hora 15'

Recreo:

30'

Competencia científica, tecnológica y de la salud

45' + 5' = 50'

2º de EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

PRIMER DÍA: ± 3 horas 30'

Organización y presentación de la evaluación al alumnado:

10'-15'

Competencia en comunicación lingüística:
Euskara

Irakurmena: 35' + 5' = 40'
 Idazmena: 25' + 5' = 30'
 Entzumenena: 15' + 5' = 20'
Total: 1 hora 30'

Recreo:

20'-30'

Competencia matemática

55' + 5' = 60'

Cuestionario:

15' + 5' = 20'

SEGUNDO DÍA: ± 3 horas 15'

Presentación de las pruebas del segundo día:

10'-15'

Competencia en comunicación lingüística:
Lengua castellana

Irakurmena: 35' + 5' = 40'
 Idazmena: 25' + 5' = 30'
 Entzumenena: 15' + 5' = 20'
Total: 1 hora 30'

Recreo:

20'-30'

Competencia científica, tecnológica y de la salud

55' + 5' = 60'

Sin embargo, esta alternativa presenta un reto que, técnicamente, es complicado de resolver. Puesto que no todas las alumnas y alumnos han respondido a unos mismos ítems, al haber tenido cuadernos distintos, también se habrán enfrentado a pruebas de diferente dificultad. Por tanto, resulta complejo calcular el rendimiento individual recalculando el resultado a partir de la diferencia de dificultad que haya podido tener su cuaderno con respecto a la media.

Por consiguiente, durante la aplicación piloto de las pruebas el curso 2007-08 se aprovechará para probar un modelo estadístico que corrija esa desviación en los resultados individuales, pero que mantenga la posibilidad de realizar una evaluación que aporte información variada sobre el mayor número posible de aspectos de las competencias básicas, sin que ello suponga la aplicación de pruebas muy extensas.

En los cuadernos se mantendrán todos los años algunos ítems de anclaje. Se trata de ítems que hayan demostrado su fiabilidad, estabilidad y alta significatividad a la hora de evaluar un aspecto concreto de una competencia. La inclusión de este tipo de ítems permite realizar comparaciones longitudinales, es decir, interanuales y valorar la evolución dinámica de los resultados. La comparabilidad es interesante para los centros, que podrán comprobar el grado de eficacia de las medidas que han ido tomando y, por tanto, les ayudará en su proyecto de reflexión y autoaprendizaje; y, asimismo, es valioso para la administración educativa, que obtiene datos globales sobre el sistema y puede plantearse el análisis de buenas prácticas en los centros.

En el gráfico de la página siguiente se muestran las características de cada uno de estos dos modelos y las consecuencias que suponen tomar una decisión en un sentido o en otro.

■ ¿Qué características formales tendrán los cuadernos?

Existen dos posibilidades en cuanto al soporte en el que se pueden presentar las pruebas de rendimiento: hacerlo mediante pruebas de lápiz y papel o presentar las pruebas en soporte informático.

Según los datos recogidos de la encuesta⁷ enviada a todos los centros para conocer las características y distribución de su equipamiento informático, en las primeras aplicaciones, las pruebas se presentarán en soporte papel, con las excepciones que el propio contenido de algunas pruebas impone (por ejemplo, evaluar la comprensión oral exige registros en audio para ser reproducidos al alumnado en el momento de la aplicación). La aplicación informatizada de las pruebas es una posibilidad a medio plazo, que será necesario planificar, pero difícilmente generalizable en las primeras aplicaciones.

La posibilidad de utilizar ambos soportes en una misma aplicación, según las posibilidades técnicas y los recursos de cada uno de los centros, es necesario contemplarla con cautela, dado que la posibilidad de que el alumnado haya respondido a la prueba en un formato o en otro puede tener seguramente alguna repercusión sobre la comparabilidad de las respuestas⁸. El soporte de presentación puede influir sobre las respuestas al motivar en mayor o menor medida a los sujetos o, entre otros aspectos, al plantear distintos niveles de dificultad para acceder a una determinada información.

Desde el punto de vista formal, los cuadernos serán fáciles de usar por el alumnado y atractivos y motivadores. Para las pruebas de lápiz y papel, se tendrá un especial cuidado en relación con el tamaño de la hoja, el tipo y el tamaño de la letra, la amplitud de los márgenes, los espacios para la respuesta o, entre otros aspectos, con el color empleado en dibujos y gráficos.

⁷ Durante el tercer trimestre del curso 2006-07 se envió una encuesta a todos los centros públicos y concertados para recoger información que permitiera conocer el número de ordenadores de que disponían, las características técnicas y la distribución en espacios de los mismos.

⁸ En la aplicación piloto para de la evaluación diagnóstica del curso 2008-09 se pretende investigar este aspecto, de forma que se pueda tomar una decisión con una mayor garantía.

Hasta este momento, en todas las evaluaciones llevadas a cabo el alumnado ha contestado a las cuestiones planteadas en el mismo cuadernillo y posteriormente se han introducido las respuestas en una base de datos y se han corregido los ítems abiertos en el mismo cuaderno. Sin embargo, no parece la opción más conveniente en una evaluación como esta con un tan alto número de alumnas y alumnos (alrededor de 35.000 cada curso), por lo se utilizarán **hojas de respuesta** separadas del cuadernillo que contenga la prueba por las siguientes razones:

- Reduce la cantidad de papel que es necesario utilizar ya que posibilita reutilizar los mismos cuadernillos de preguntas en tantas ocasiones como sea necesario.
- Es un procedimiento más cómodo en su uso, ya que ofrece la posibilidad de digitalización y facilita la corrección de las respuestas, especialmente cuando éstas corresponden a una prueba objetiva.

La opción por una hoja de respuestas separada del cuaderno exige una especial atención a su formato, especialmente en el caso del alumnado de 4º de E. Primaria, que probablemente esté poco o nada habituado a este tipo de instrumentos. En este sentido, por un lado, se cuidará formalmente la hoja de respuestas a fin de que sea clara, sencilla y atractiva para el alumnado que debe responder; y por otro, se intentará que el alumnado conozca el mecanismo de respuesta y haya podido probar algún modelo semejante antes de que tenga que hacer la prueba.

En los casos en que las respuestas impliquen la redacción de un texto, la elaboración de un dibujo o la elaboración de algoritmos de cálculo, es decir, tareas que generen registros de una cierta extensión, también serán recogidas directamente en la hoja de respuestas. Posiblemente, responder en el mismo cuadernillo donde aparecen las preguntas puede resultar más cómodo para el alumnado, ya que evitaría posibles errores derivados de una mala ubicación de la respuesta en la hoja, pero es un procedimiento contradictorio con lo señalado en los párrafos anteriores.

Por lo tanto, los materiales que se utilizarán en cada una de las aplicaciones se reducirán a los que deba manejar el alumnado y a los que deberán utilizar los aplicadores y correctores de las pruebas:

- Cuadernillos con las pruebas de rendimiento de las correspondientes competencias básicas.
- Hojas de respuesta para el alumnado.
- Materiales complementarios para aquellas partes de la evaluación que sean necesarios (grabaciones en audio...).
- Manual de instrucciones con las normas de aplicación específicas para cada una de las pruebas, entre las que se incluirán las fichas de recogida de incidencias.
- Criterios de corrección y puntuación para todos los ítems y plantillas de anotación.

¿Qué características tendrán los ítems y a qué tipología responderán?

La evaluación de competencias básicas en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria requiere el empleo de instrumentos que incluyan ítems adecuados al tipo de competencias que han sido consideradas, que tengan en cuenta los contextos o situaciones definidos para que los sujetos demuestren su dominio y aplicación, y cuya administración resulte viable en el marco de una evaluación censal.

Las diferentes competencias objeto de evaluación exigen plantear diferentes tipos y formatos de ítems. No obstante, todos ellos deberán tener en común su orientación hacia la evaluación de competencias básicas, sin centrarse exclusivamente en conocimientos y técnicas propios del currículo aplicado en cada contexto escolar. Las cuestiones, por tanto, basándose en los contenidos curriculares, tratarán de evaluar las competencias de los sujetos para la aplicación de los mismos a situaciones escolares y especialmente a situaciones en las que habrá de desenvolverse en la vida real.

Para la elaboración de los ítems que integrarán las pruebas tomarán en consideración tres referentes:

- El currículo y la descripción de las competencias realizada en el Decreto 175/2007 de enseñanzas básicas, junto con los documentos de desarrollo de cada una de ellas, de forma especial el apartado de indicadores de cada subcompetencia.

- En el caso de las pruebas que miden las competencias lingüísticas en ambas lenguas oficiales, euskara y castellano, las pruebas que han servido para medir los niveles B1 y B2 en euskara, tanto en cuanto al modelo y características de los ítems propuestos en las mismas, como en relación con el nivel planteado, que deberá ser coherente con los cursos en los que se aplica esta evaluación y con los niveles planteados en el citado Decreto 175/2007.
- La experiencia adquirida en la participación en las pruebas internacionales PISA (OCDE) y PIRLS (IEA), que buscan medir la capacidad del alumno/a para aplicar lo aprendido en el contexto escolar a la comprensión, análisis o resolución de problemas.

Algunas de las premisas a partir de las cuales se formularán y construirán los ítems son el entorno, los ámbitos de interés del alumnado evaluado, el contexto de la vida cotidiana, la funcionalidad, la resolución de problemas, la aplicación de lo aprendido, la autonomía para resolver en situaciones distintas, los cambios continuos en la sociedad actual, la diversidad de opciones, la repercusión de las decisiones, etc. Vincular la escuela con el entorno del alumnado, de forma integradora y dinámica, será uno de los objetivos de las pruebas.

En coherencia con el planteamiento anterior, se propone un modelo de ítem con las siguientes características:

- *El ítem-problema.* Esta opción se basa en seleccionar aspectos relevantes de la vida cotidiana, de la actualidad, del entorno —espacial, generacional, social, educativo, de los intereses...— del alumnado. La ventaja es que, en buena medida, representan virtualmente los problemas y situaciones de la vida real y, por tanto, ofrecen una evaluación acerca de las estrategias que la alumna o alumno activa y de las destrezas, recursos y actitudes que emplea para su análisis y resolución. Crea, pues, un contexto en el que aplicar lo aprendido en la escuela (contenidos, procedimientos, estrategias, etc.) y en su propio avatar personal, lo cual enlaza perfectamente con la filosofía que sustenta la evaluación diagnóstica sobre competencias básicas. Este tipo de ítem, que hemos denominado *ítem-problema*, permite además encadenar varias preguntas referidas al texto motivador que lo acompaña.

Por tanto, el texto que se utilizará en cada ítem es el elemento mediante el cual se plantea un problema. Éste puede ser de muy distinta naturaleza (conflicto personal o social, dificultad económica, dilema ético, problema ambiental, diversidad cultural, situación de convivencia, etc.); pero, en todo caso, debe acercarse al ámbito de experiencia (personal y educativa) del alumnado.

En algunos casos en que el aspecto que se evalúe sea estrictamente matemático o lingüístico, el tema del texto servirá para crear un contexto próximo al alumnado. El sentido de proximidad no debe entenderse sólo en un sentido espacial, sino también temporal y de actualidad. Así, se seleccionarán temas relevantes y apropiados a la edad del alumnado que se va a evaluar. Como se ha indicado más arriba, los temas serán variados, no estrictamente disciplinares (el objetivo no es evaluar el grado de conocimiento del currículo, puesto que la evaluación diagnóstica no es curricular), centrados en evaluar la aplicación de lo aprendido en la escuela al análisis o resolución de características de la realidad, de problemas del entorno, de aspectos relevantes de la vida actual... en distintos contextos. En cualquier caso, los ítems deben referirse a aspectos significativos, básicos, importantes.

La estructura habitual de un ítem será la siguiente:

1. La *cabecera* o presentación, al comienzo, que ofrezca una indicación de carácter general o alguna expresión que oriente sobre la finalidad de la lectura del texto o como elemento motivador.
2. El *texto*, que constituye la fuente informativa que se proporciona para contestar posteriormente a las preguntas. Puede ser muy variado (texto escrito, gráfico, cuadros, formularios, imágenes, esquema, tabla estadística, etc.) e incluso mixto, es decir, combinar elementos textuales de distinta naturaleza (por ejemplo, un texto escrito y un gráfico o una imagen, como aparecen frecuentemente en los libros de texto o en los medios de comunicación escritos). El texto facilitará la información que se necesitará para contestar las preguntas; será claro y correcto desde un punto de vista lingüístico, adaptado a la edad y características del alumnado al que se dirige y, salvo excepciones que lo justifiquen, evitará alargarse con demasiadas informaciones que no se vayan a utilizar en la resolución de las preguntas.
3. La *base*. Es la cuestión específica que se plantea al alumno o alumna. Suele formularse con una frase interrogativa (“¿Cuál es el personaje que...?”, “¿Qué efecto produce el experimento que se describe en el texto?”, etc.)

o mediante una instrucción u orden (“Indica el ingrediente principal de...”, “Calcula el porcentaje de materia necesaria para...”, “Subraya la idea principal”, etc.). También puede elaborarse una base mixta, en la que se proporcionan datos sobre una situación y, a continuación, se formula una pregunta, que debe resolver utilizando la información del texto general y sus propios conocimientos y destrezas.

4. Las *alternativas de respuesta*. Son las diferentes opciones entre las que el alumno o alumna debe elegir la respuesta que estime correcta. En los ítems de opción múltiple, serán generalmente cuatro. En cambio, en otras preguntas se ofrecen a veces dos respuestas alternativas (verdadero/falso, sí/no, etc.). En cualquier caso, sólo una de ellas será correcta. Las demás —los denominados distractores— serán creíbles, es decir, opciones situadas en el mismo nivel que la respuesta correcta, elaborados igualmente a partir de la información del texto y, en la medida de lo posible, reflejarán los errores habituales del alumnado de la edad que se está evaluando.

Desde un punto de vista formal, en las pruebas de evaluación diagnóstica se propondrán cuatro tipos básicos de ítems:

- *Ítem de respuesta cerrada bajo el formato de elección múltiple*. Se conoce también como *ítem cerrado*, porque cada pregunta ofrece varias opciones, con una única respuesta correcta. Permite una corrección rápida y objetiva. Se trata, por consiguiente, tanto de preguntas de respuesta dicotómica (con una sola respuesta correcta), como de ítems con escala de respuesta graduada, de forma que cabe pensar en una respuesta correcta, una o más respuestas parcialmente incorrectas y una totalmente errónea. La posibilidad de utilizar ítems cerrados con respuestas en escala graduada posee el atractivo de adaptarse a las pretensiones de una evaluación formativa, dado que permite aportar información no sólo sobre si un alumno o alumna posee o no la competencia que se le demanda, sino también en qué grado la ha desarrollado, aportando información relevante sobre el aspecto en que es deficitario en una competencia y sobre el tipo de apoyos o refuerzos que requiere.
- *Ítem semi-cerrado*. Son aquéllos en que la alumna o alumno debe elegir entre dos posibilidades ante una información. Por ejemplo, mediante una tabla se disponen varias afirmaciones o varias preguntas, y se debe elegir entre *sí/no*, entre *verdadero/falso*, entre *mamífero/reptil*, entre *Asia/África*, entre *natural/social*, etc. La alumna o alumno debe rodear con un círculo o marcar con una equis la respuesta que cree correcta. En todos los casos se ofrecerá un ejemplo de respuesta correcta (se suele elegir una respuesta fácil), que guíe al alumnado en sus respuestas.
- *Ítem de construcción corta*. Se orientan a evaluar destrezas que no es posible evaluar mediante otro tipo de ítems. Su variedad es muy amplia: se le puede pedir que escriba la respuesta, que dibuje algo, que realice una operación matemática, que rellene los huecos de un esquema, que elabore un gráfico, etc.
- *Ítem abierto*. Este tipo de ítems se caracteriza por admitir una amplia gama de respuestas, las cuales, aún siendo correctas, pueden diferir según la alumna o alumno que las elabore. Para evitar el problema de la subjetividad a la hora de la calificación, este tipo de ítems irán acompañados de una plantilla y criterios claros de corrección, a fin de evitar al máximo las posibles discrepancias. Los criterios de corrección graduarán las respuestas, estableciendo niveles de ejecución intermedios entre las respuestas correctas e incorrectas.

Los ítems abiertos son imprescindibles para poder medir con mayor precisión algunas dimensiones y subcompetencias, por lo que necesariamente deben formar parte de una evaluación de este tipo. Sin embargo, como se verá posteriormente en el apartado III.4 dedicado a la corrección, es un tipo de ítem que conlleva un gran esfuerzo en la concreción de los criterios de valoración para reducir el nivel de discrepancia y unos grandes recursos para llevar a cabo la corrección de un número tan alto de respuestas como el que se dará en esta evaluación (alrededor de 17.000 alumnos y alumnas por etapa). Por este motivo habrá que tener en cuenta una serie de criterios en el momento de la elaboración de los ítems:

- a) Cuando el mismo aspecto pueda medirse por medio de un ítem cerrado, no utilizar uno abierto.
- b) Hay que intentar hacer el menor número de ítems abiertos posible.
- c) En el caso de necesitar un ítem abierto buscar alternativas que lo hagan lo menos abierto posible (mejor un ítem semiabierto que uno abierto).
- d) Si hay que reducir la amplitud de las pruebas, reducir el número de ítems abiertos.
- e) Para incluir un ítem abierto hay que tener seguridad de su funcionamiento y de su necesidad.

■ ¿Qué aspectos lingüísticos se tendrán en cuenta al elaborar los ítems?

La experiencia nos indica que todos los aspectos lingüísticos suelen ejercer una influencia en las evaluaciones difícil de controlar. En ocasiones, porque los ítems, aunque traten una temática científica, social o de otro tipo, se ven condicionados por la lengua utilizada. Existe la duda, en estos casos, de si se están evaluando destrezas científicas, por ejemplo, o, sobre todo, lingüísticas. Por esta razón, es recomendable extremar la atención y evitar situaciones indeseadas que distorban los resultados y su posterior interpretación.

Se pondrá un especial cuidado a la hora de elaborar los ítems, seleccionar o adaptar los textos y redactar las opciones de respuesta, puesto que todos estos aspectos tienen un gran peso en las evaluaciones. Por tanto, es imprescindible:

- Prestar una atención especial al vocabulario y la sintaxis, de modo que no dificulte la comprensión o lo convierta en inadecuado a la etapa en la que se utilizará. Una sintaxis recargada o un vocabulario excesivamente elevado introducen una dificultad añadida a las pruebas y originan unos resultados sesgados por el grado en que los sujetos han desarrollado su competencia para la comprensión de textos escritos, a pesar de que se esté tratando de medir otro tipo de competencias.
- Adaptar el texto y la formulación de las preguntas a 4º de Educación Primaria o a 2º de la ESO, según el alumno objeto de la evaluación. En todo caso, sobre todo cuando se evalúen las competencias básicas no lingüísticas, los aspectos señalados no deberán aumentar la dificultad de los ítems ni distorsionar la interpretación de los resultados.
- Optar por explicaciones e instrucciones claras, directas y breves.
- Evitar textos largos, con pocos signos de puntuación y la “sobrecarga conceptual”, que sólo contribuyen a oscurecer el texto o la pregunta.
- Seleccionar o elaborar textos concisos. Un texto breve es, en principio, mejor que uno largo; se priorizará la reducción en el tiempo necesario de lectura del texto.
- No debe incrementarse la dificultad de un ítem empleando términos inusuales para la edad.

Un aspecto relevante en las pruebas de evaluación que se realizan en Euskal Herria es la lengua de uso en los ítems (euskara y castellano). Se procurará un uso del euskara y del castellano en las pruebas lo más igualitario posible, y se garantizará que el empleo de una u otra lengua no introduzca dudas sobre el grado de dificultad de un ítem y, por consiguiente, empañe la fiabilidad de los resultados.

Por estas razones, todos los ítems que se vayan a utilizar en las pruebas pasarán un control lingüístico exhaustivo antes y después de su aplicación en una prueba piloto, de manera que se garantice la calidad de las versiones en euskara y castellano, el contraste de criterios y la idoneidad a la edad del alumnado evaluado.

Evitar estos riesgos exige seguir algunas pautas generales y, además, una labor metódica de comprobación y contraste de los materiales que se utilizarán en las evaluaciones de diagnóstico.

- A la hora de crear ítems se acudirá a fuentes tanto en euskara como en castellano, evitando expresamente que una mayoría de los ítems proceda de una de las dos lenguas: A pesar de los esfuerzos que se realicen por adaptar los textos, en algunas ocasiones suelen producirse dificultades en dicha labor.
- La realización de las versiones en euskara y castellano garantizará lo más posible su similitud y que el grado de dificultad de una y otra no difieran sustancialmente, sin perjuicio del empleo de las características que a cada lengua le son propias. Esto exige un gran rigor en la revisión de ambas versiones y un cuidado especial a la hora de las aplicaciones piloto. En resumen, se evitará que la alumna o alumno que emplee una de las dos lenguas se vea beneficiado o perjudicado y que, por tanto, se reste fiabilidad a la interpretación de los resultados.
- Se evitarán tanto las traducciones o versiones literales, que suelen generar mayor dificultad, porque, aun siendo correctas, no se adaptan a la edad del destinatario (es frecuente encontrar traducciones correctas, pero que son más “cultas” o “eruditas”, que presentan frases encadenadas...), como las versiones excesivamente “libres”, que originan que una de ellas sea más difícil que la otra.

- Asimismo, se creará un número equivalente de ítems producidos originalmente en euskara y en castellano, que sean traducidos a la otra lengua, evitando que una de las dos lenguas sea la habitual a la hora de construir los ítems originales.
- En las versiones en euskara se tendrán en cuenta las normas del euskara *batua*, pero se pondrá cuidado en conseguir la comprensión del alumnado habituado a las diferencias dialectales estandarizadas.
- Se pondrá un especial cuidado en el control de calidad de todas las fases: elaboración en una lengua, revisión, traducción, revisión de la versión en ambas lenguas, contraste con otras personas o técnicos, aplicación piloto, interpretación de los resultados desde la óptica de la influencia de los aspectos lingüísticos, nueva revisión, corrección o desestimación del ítem.
- Los problemas lingüísticos se atajarán desde el comienzo del diseño de una prueba, evitando en lo posible parchear a posteriori. Así, las personas que elaboren los ítems deberán tener en cuenta unas pautas que se les facilitará (criterios claros, con ejemplos y comunes a todas las personas). Quienes construyan los ítems tendrán una competencia suficiente en euskara y en castellano, de forma que puedan detectar en origen posibles problemas. Por ejemplo, el uso de recursos lingüísticos como los sinónimos (en las opciones de respuesta de un ítem cerrado), que en una lengua pueden ser pertinentes o ayudar y en otra no existir o incluso dificultar la respuesta.

III.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO

Los datos e informaciones que proporcionan las pruebas de rendimiento sobre cada uno de los alumnos y alumnas, sobre cada uno de los centros y sobre el sistema educativo vasco resultan insuficientes, ya que los resultados individuales y de centro obtenidos en una prueba no son independientes del entorno social y educativo en el que se producen. Los datos y resultados de una prueba adquieren una significación más completa y pertinente cuando se vinculan y relacionan con las variables de contexto.

A pesar de que no es fácil conocer ni todos los factores y variables que intervienen ni el grado real o la forma en que lo hacen, ya que en muchos casos es difícil constatar si el grado de asociación con el rendimiento que algunas variables parecen mostrar es causa o efecto, esta evaluación de diagnóstico, como se ha señalado en el apartado I.2, tiene como uno de sus objetivos el identificar los factores ambientales que potencialmente se asocian a buenos resultados y analizar la relación entre dichos factores y la puntuación alcanzada en una prueba de desempeño escolar.

Su conocimiento sirve no sólo para conocer cuáles son las variables que inciden en los resultados, sino sobre todo cuáles son aquéllas en las que se puede incidir para mejorar los resultados del alumnado, del centro y del sistema educativo en su globalidad.

■ ¿Cuál es el modelo de análisis que se pretende utilizar?

El modelo de análisis en la evaluación diagnóstica seguirá el enfoque sistémico dominante en los estudios socio-educativos, según el cual las organizaciones sociales pueden entenderse como sistemas donde operan, al menos, tres tipos de categorías de variables: contexto/entrada, proceso y producto. En todos los estudios educacionales, las distintas variables y factores son asignados a una de estas tres categorías en función de su naturaleza y según su incidencia y relación con los distintos elementos de la acción educativa.

<p>Variables de contexto/entrada</p>	<p>Tienen como finalidad establecer relaciones explicativas entre unos determinados resultados y las características personales y del entorno (familiar y social) del alumnado y del centro. Se trata de aquellas características y factores que estimulan o, por el contrario, dificultan el aprendizaje (formación académica de la familia, posesión y consumo de bienes culturales, entorno sociolingüístico, estrato, etc.). La capacidad de los centros para modificar este conjunto de variables es, en general, nula o muy limitada, pero siempre son aspectos que el centro debe tener en cuenta en su planificación educativa con el fin de que su proyecto responda a estas circunstancias.</p>
<p>Variables de proceso</p>	<p>Pretenden identificar aspectos significativos de la enseñanza y el aprendizaje que se relacionan con la obtención de unos resultados determinados. Se centran preferentemente en los centros educativos, en los métodos, planteamientos educativos y recursos utilizados, y en aspectos relacionales (por ejemplo, el clima escolar). Son variables sobre las cuales el centro tiene una gran influencia, aunque suelen tener una cierta estabilidad, por lo que al tratarse de una evaluación anual no es necesario recoger información de estos aspectos todos los años.</p>
<p>Variables de producto</p>	<p>Son los resultados, tanto los absolutos como los esperados, así como el nivel de satisfacción mostrado por los diferentes miembros de la comunidad educativa.</p>

Aunque la experiencia en la aplicación de cuestionarios en diferentes procesos de evaluación ha permitido conocer la relevancia que tiene la información que pueden proporcionar; también ha mostrado la necesidad de limitar su número y extensión, ya que parte de la información que se solicita, en muchas ocasiones, no suele tener relevancia a la hora de ayudar a explicar los resultados de una evaluación.

Por esta razón, es imprescindible economizar medios y esfuerzos, identificando las personas y colectivos a quienes se deben dirigir los cuestionarios y la información que puede proporcionar cada uno, en función de la relación que tenga con la interpretación de los resultados.

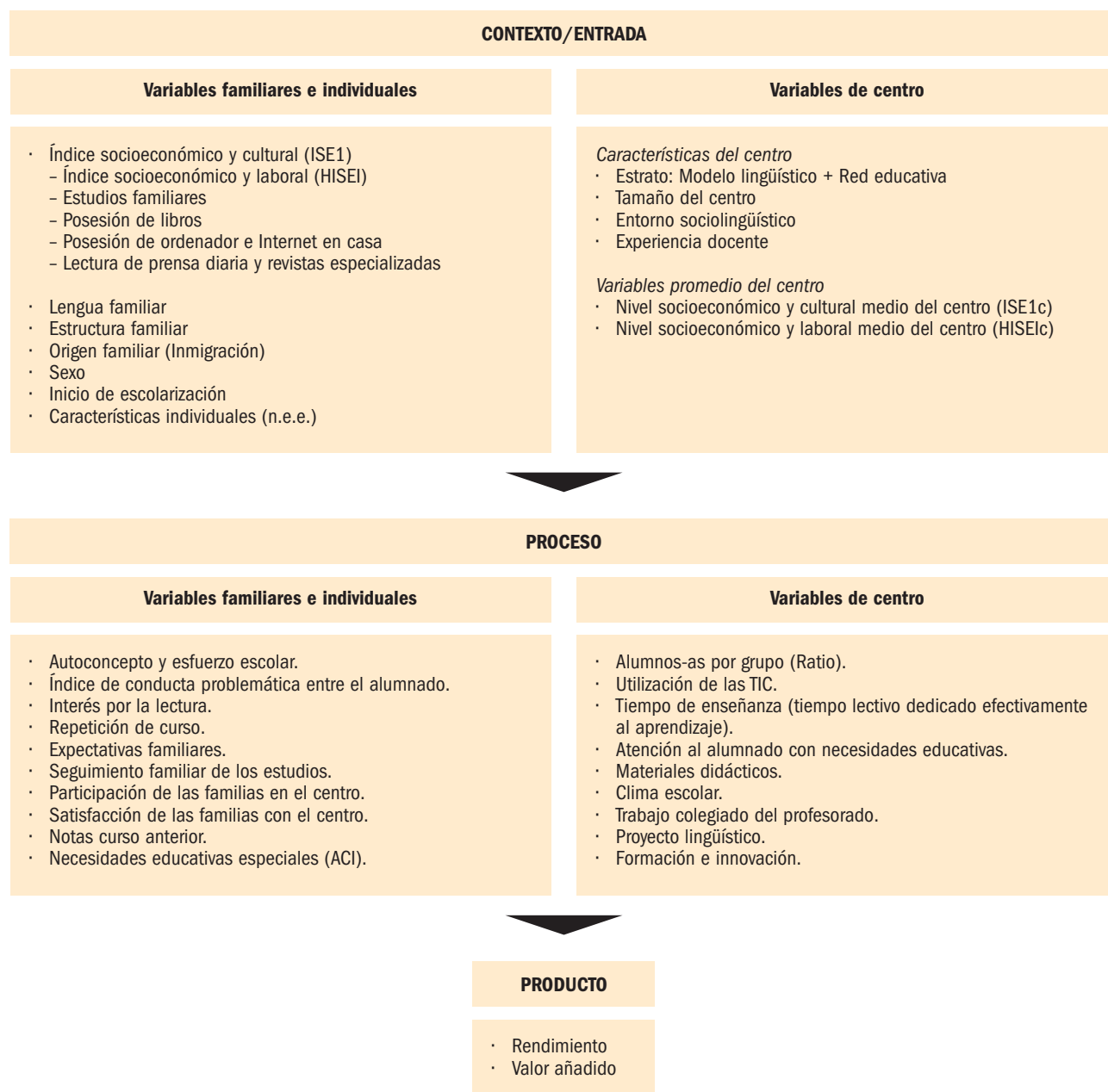
Teniendo en cuenta lo anterior, en la elaboración de los cuestionarios se observarán los siguientes criterios:

- Los cuestionarios no duplicarán la información obtenida desde diferentes fuentes, salvo que se considere pertinente la triangulación en algún caso. Para ello, se especifica a continuación qué variables son estudiadas a partir de la información que aporta cada uno de los colectivos seleccionados, planteando las cuestiones correspondientes a quienes posean mayor capacidad para informar sobre la variable en cuestión.
- Las preguntas serán preferentemente cerradas, con el fin de reducir el esfuerzo de quienes responden y facilitar las tareas de corrección y análisis.
- Dada la estabilidad de algunas variables relacionadas con el centro no será necesario recoger información sobre las mismas todos los años.
- Todos los esfuerzos deben ir encaminados a que los diferentes cuestionarios, dentro de lo posible, se contesten o puedan ser contestados vía web.
- Se partirá de un conjunto relativamente pequeño de variables que, además de estar fuertemente conectadas entre sí, den cuenta de una parte significativa de la varianza de los resultados.

En cualquier caso, es preciso ser conscientes de que se trata de un modelo fundamentalmente descriptivo, en el que se empleará sobretodo el análisis de correlaciones y en el que no será posible establecer relaciones claras y definitivas de causa-efecto, aunque sí se podrán observar asociaciones positivas entre resultados y variables. El modelo pretende conjugar la consistencia metodológica con la sencillez interpretativa, en un contexto exploratorio que busca identificar aquellas variables que mejor se asocian con los resultados.

■ ¿Sobre qué aspectos se recogerá información y cuáles serán los destinatarios de los cuestionarios?

A continuación se ofrece un marco analítico provisional en el que se incluyen aquellos factores y variables que, de acuerdo a los resultados y análisis realizados en otras evaluaciones, se consideran relevantes y potencialmente explicativos de los resultados.



Tomando como referencia múltiples experiencias de evaluación, tanto en el ámbito internacional como estatal y en el ámbito de nuestra Comunidad, una de las variables de contexto clave es el índice socioeconómico y cultural (ISE1), construido a partir de variables relativas al nivel de estudios y a la situación laboral del padre y de la madre, así como a la posesión de una serie de posesiones y bienes culturales en el hogar (prensa diaria, revistas especializadas, ordenador e internet...).

Este índice socioeconómico y cultural se puede utilizar a dos niveles: el índice individual de cada alumno o alumna y el índice promedio del alumnado de cada centro. La experiencia en investigación y evaluación educativa ha mostrado que lo que incide en los resultados no es tanto el origen social individual del alumno o alumna en sí mismo, sino la composición social del grupo o del centro⁹.

⁹ Una de las conclusiones de PISA es, precisamente, que la composición social de la población de estudiantes de una escuela es un mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno social individual. Eso significa que el índice socioeconómico y cultural medio del alumnado del centro combinado con el individual parece explicar más las diferencias entre el alumnado que el índice individual por sí solo.

De acuerdo con el marco anterior, la tabla siguiente refleja las informaciones básicas que se pretenden obtener y el destinatario del cuestionario en el que se incluirá:

Variables	CUESTIONARIOS				Datos recogidos en la aplicación
	Alumnado	Familia	Tutoría	Dirección	
Sexo	2º ESO/4º EP				X
Fecha nacimiento	2º ESO/4º EP				X
Lengua familiar	2º ESO/4º EP				X
Estrato				X	X
Posesión y consumo de bienes culturales	2º ESO/4º EP	Contraste en 4º EP			
Nivel académico familia	2º ESO/4º EP	Contraste en ambos cursos			
Nivel laboral de la familia	2º ESO/4º EP	Contraste en ambos cursos			
Conexión a Internet	2º ESO/4º EP				
Origen familiar	2º ESO/4º EP			X	X
Estructura familiar	2º ESO/4º EP				
Inicio de escolarización	2º ESO/4º EP	Contraste en 4º EP			
Autoconcepto y esfuerzo	2º ESO/4º EP				
Interés por la lectura	2º ESO/4º EP				
Índice de conducta problemática	2º ESO/4º EP				
Implicación familiar en la educación	2º ESO/4º EP				
Expectativa familiar	2º ESO/4º EP				
Participación familiar	2º ESO/4º EP				
Satisfacción familiar	2º ESO/4º EP				
Tamaño de centro				X	X
Entorno sociolingüístico				X	X
Alumnos por grupo				X	
Repetición de curso	2º ESO/4º EP				
Notas curso anterior	2º ESO/4º EP				
Proyecto lingüístico			X	X	
Metodología educativa			X	X	
Clima escolar	2º ESO		X	X	
Utilización de las TIC	2º ESO/4º EP		X	X	
Formación e innovación			X	X	
Alumnado con n. educativas		2º ESO/4º EP	X	X	X
Trabajo colegiado			X	X	
Materiales didácticos			X	X	
Tiempo de aprendizaje			X	X	
Experiencia docente			X	X	

Como se puede apreciar, la recogida de información se realizará tanto a través de cuestionarios específicos como durante el mismo proceso de aplicación de las pruebas. En este último caso, la mayor parte de la información se confirmará a través de alguno de los cuestionarios.

Se proponen inicialmente cuatro tipos de cuestionarios: alumnado, familia, tutoría y dirección del centro. En cada aplicación se decidirá qué cuestionarios se utilizan en función de las necesidades de recogida de información y de otras investigaciones que se encuentren en desarrollo.

De manera general, se seguirán los siguientes criterios:

- Todos los años habrá cuestionario para el alumnado, ya que estos cambian en cada aplicación. Algunos de los datos que se solicitan, especialmente los relacionados con el índice socioeconómico y cultural de la familia, tienen una especial importancia por lo que se establecerá un procedimiento para garantizar su obtención y la corrección de la información aportada.
- El cuestionario dirigido a la dirección del centro no será necesario aplicarlo anualmente ya que, generalmente hay una gran estabilidad en los datos que se solicitan. Por ello, en la primera aplicación se contestará en todos los centros y posteriormente se les remitirá el cuestionario contestado el curso anterior para que sólo señalen los cambios y completen la información nueva que se les solicite.
- El resto de cuestionarios (tutoría y familias) sólo se aplicarán si la información que se pretende obtener es necesaria para los análisis posteriores.

Finalmente, la aplicación de los cuestionarios a diferentes actores implicados se realizará de acuerdo a los siguientes criterios:

- Los cuestionarios dirigidos al alumnado se administrarán en uno de los días en los que se apliquen las pruebas de rendimiento. Como se ha señalado anteriormente, pueden completarse a través de cuadernillo o en el ordenador vía web.
- Los cuestionarios dirigidos al profesorado y a la dirección de los centros se prepararán para que puedan ser respondidos utilizando procedimientos telemáticos vía web.
- En el caso de la aplicación de un cuestionario a la familia en Educación Primaria, existen dos posibilidades: que sea el tutor o tutora del grupo quien se encargue de hacer llegar el cuestionario a las familias, fijando un plazo preciso para su devolución, o bien hacerlo a través del propio alumno o alumna, que llevará el cuestionario el día antes de la aplicación de la prueba (la experiencia indica que mediante este procedimiento se logra un alto índice de cumplimentación de los cuestionarios).

III. 3. PROCESO DE APLICACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y RECURSOS

En este apartado se responde a varias cuestiones clave:

- *¿De qué fases constará el proceso de aplicación en los centros docentes?*
- *¿Qué recursos humanos y técnicos son necesarios para la aplicación externa de estas pruebas?*
- *¿Qué organización se seguirá durante el proceso de aplicación y qué criterios se tendrán en cuenta?*
- *¿Qué tareas y medidas organizativas tendrán que desarrollar los centros?*

Para responder a estas preguntas es preciso tener en cuenta las características del modelo de evaluación que se ha definido los apartados anteriores. Es decir, el proceso de aplicación que se presenta a continuación responde a las exigencias de una evaluación controlada y aplicada a través de recursos externos a los centros docentes, con un modelo de prueba básicamente común para todo el alumnado, con la duración anteriormente señalada.

III.3.1. FASES DE LA APLICACIÓN

■ ¿De qué fases constará el proceso de aplicación en los centros docentes?

Llevar a cabo todo este proceso de manera satisfactoria implica poner en marcha las actuaciones que se señalan en el siguiente gráfico, que tienen que ver con acciones previas a la aplicación, durante la propia aplicación de las pruebas y con posterioridad a la misma.

a) Fase preparatoria y de sensibilización.

No existe, en general, una cultura de la evaluación ni tradición de evaluaciones promovidas desde la Administración con el sentido formativo que se pretende dar a ésta. Una evaluación externa se asocia inevitablemente a las funciones de control y al rendimiento de cuentas, con la consiguiente desconfianza y recelo por parte de los centros, en los que puede surgir el temor de dar una imagen pobre de los resultados de aprendizaje logrados.

La preparación de la aplicación comenzará con la sensibilización de la comunidad educativa sobre el sentido y la naturaleza de la evaluación que se va a llevar a cabo.

La utilidad de las pruebas de evaluación de diagnóstico para los centros requiere la eliminación de cualquier tipo de recelo sobre el verdadero sentido con el que se aplican, de donde deriva la necesaria intervención del profesorado durante todo el proceso y, de forma específica, también durante la aplicación, tratando de favorecer un buen resultado por parte de sus alumnos y alumnas.

Para contrarrestar estos peligros, se promoverán medidas como las siguientes:

- **Información a la comunidad educativa:** La aplicación de las pruebas irá siempre precedida de una información a la comunidad educativa, tratando de aclarar el sentido de la evaluación y motivando a su realización. Al margen de la difusión realizada por diferentes medios, la Administración educativa se dirigirá a los equipos directivos de los centros y a los profesores tutores de los cursos implicados en la evaluación a fin de proporcionarles la información necesaria y suficiente.
- **Garantía de confidencialidad:** Una parte de la sensibilización de la comunidad educativa, y en particular de los agentes directamente implicados en la evaluación, se apoya en la garantía sobre el carácter confidencial de los resultados y sobre su utilización con fines exclusivamente vinculados a la mejora. En esa fase debe quedar totalmente aclarado y dar las máximas seguridades de que no se van a elaborar ni publicar clasificaciones que recojan la posición que ocupan los centros en función de los resultados conseguidos por su alumnado.
- **Orientaciones y pautas:** Otro aspecto a cubrir en la fase preparatoria es proporcionar orientaciones y pautas para llevar a cabo la evaluación. La correcta ejecución de la evaluación requiere que en los centros se cuente, al menos, con información sobre los siguientes aspectos:
 - Competencias y dimensiones de cada competencia que se vaya a evaluar.
 - Calendario fijado para la aplicación y duración de las pruebas.
 - Contenidos, características y estructura de las pruebas que se van a utilizar, con ejemplos de preguntas tipo.
 - Condiciones específicas de la aplicación (tareas del centro, condiciones físicas de los locales, equipamiento necesario, colaboración por parte del centro...).
 - Información que recibirán como resultado de esta evaluación y posibilidades de uso de dicha información.
 - Documentación modelo para informar a los diferentes sectores de la comunidad educativa y, específicamente, a las familias.
- **Familiarizar al alumnado con el formato de la prueba.** Para que los alumnos y alumnas puedan demostrar todo lo aprendido, es muy importante que sepan cómo se contestan las pruebas de evaluación diagnóstica y cómo será el día en que deben contestarlas. Hacer ensayos, especialmente en el caso de 4º de E. Primaria, que imiten la situación de las pruebas (un examinador que los niños y niñas no conocen, un tiempo acotado, etc.) y emplear un

formato de prueba similar, ayudará a los alumnos y alumnas a no ponerse nerviosos frente estas pruebas, conocer la técnica de utilización de una hoja de respuestas, a dar valor al esfuerzo que se les pide. De este modo, el día de la prueba no encontrarán obstáculos para poder mostrar todo lo que saben y pueden hacer.

- **Información directa:** Toda la información en esta fase previa se aportará de manera directa a través del personal que el Departamento tiene en cada zona (Inspección y Berritzegune).

b) Fase de aplicación y análisis

La aplicación de las pruebas será simultánea en todos los centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco, llevándose a cabo de acuerdo al calendario común previsto por la Administración educativa. Las excepciones a este calendario, derivadas de particularidades del calendario lectivo en cada localidad, habrán de suponer el menor desfase posible sobre la aplicación realizada en la generalidad de los centros.

La aplicación se llevará a cabo en todos los grupos de 4º de Educación Primaria y de 2º de ESO, administrándoles las pruebas en sus propios centros, en los locales que tengan las características físicas y/o de equipamiento que previamente se definan, y de manera simultánea en todos los grupos del centro correspondiente.

Un factor importante para el correcto desarrollo de la aplicación es la motivación del alumnado que ha de responder a las pruebas. En la aplicación de las pruebas, el centro se responsabilizará de insistir acerca del interés que para el centro y los propios alumnos y alumnas tiene que se realice esta evaluación con la máxima dedicación, atención e interés, a pesar de que no influya en la calificación que se otorga en el proceso de evaluación continua del alumnado.

Los aplicadores y aplicadoras desarrollarán su tarea siguiendo estrictamente las pautas e instrucciones de aplicación que les sean facilitadas con suficiente antelación. Durante la aplicación, se adoptarán las medidas que son habituales en las aulas para garantizar el desarrollo normal de cualquier tipo de prueba.

Control de la calidad de la aplicación

En este modelo de aplicación, con una parte aplicada externamente, es preciso un control de la calidad de todo el proceso, tal y como ocurre en la mayoría de las evaluaciones nacionales e internacionales.

El control de calidad de toda esta evaluación lo llevará a cabo el personal de la Inspección técnica de educación, que podría contar, si fuera necesario, con personal del ISEI-IVEI.

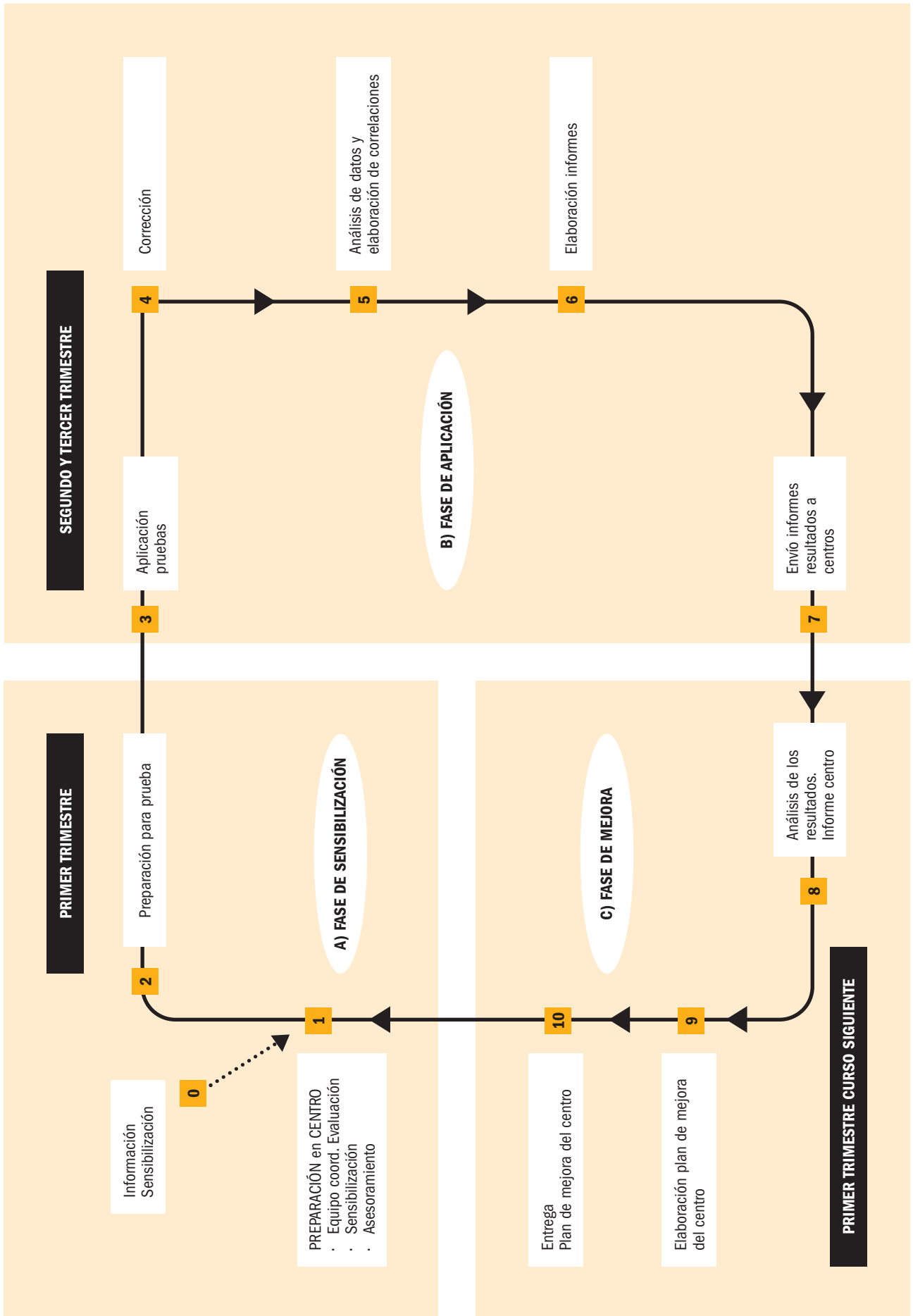
El objetivo es verificar que se respetan todos los criterios de la evaluación, que se utilizan los instrumentos de la aplicación y constatar que el centro educativo tiene una información completa de todo el proceso.

Este control se realizará de forma directa en cada una de las zonas, para lo que se seleccionará un número de centros y grupos para realizar el control de calidad de la aplicación, en un porcentaje no superior al 15% de los grupos.

Finalizada la aplicación, el ISEI-IVEI, a través de personas contratadas, asumirá la tarea de corrección de los ítems abiertos de cada una de las pruebas (este aspecto se desarrolla de manera específica en el apartado III.4). Para ello, se utilizarán los criterios de corrección y puntuación que previamente se hayan definido, así como las bases de datos correspondientes en las que deberán introducir las puntuaciones asignadas.

c) Fase de mejora

Tras la corrección, limpieza de datos y análisis de resultados, los centros recibirán a través de la Inspección Técnica de Educación todos los datos correspondientes a su centro y dará inicio el proceso de mejora que se desarrolla en el capítulo IV de este documento.



III.3.2. RECURSOS NECESARIOS PARA LA APLICACIÓN EXTERNA

Para percibir en toda su amplitud las exigencias de esta aplicación, es necesario conocer el número de centros, grupos y alumnos y alumnas que anualmente tomarán parte en esta evaluación. A continuación se presentan los datos por etapas, territorios y redes educativas correspondientes al curso 2005-06, que no variarán significativamente de los datos de otros cursos:

	Territorios	Red	Nº Centros	Nº Grupos	Nº Alumnos-as
4º de E. Primaria	Araba	Públicos	50 (1 EP+ESO)	73	1.318
		Concertados	26 (1 sólo EP)	50	1.110
	Bizkaia	Públicos	164 (1 EP+ESO)	221	4.056
		Concertados	106 (3 sólo EP)	205	4.651
	Gipuzkoa	Públicos	105	156	2.810
		Concertados	79 (10 sólo EP)	144	2.943
		Públicos	319	450	8.184
		Concertados	211	399	8.704
	Total E. Primaria	530	849	16.888	
2º de ESO	Araba	Públicos	15 (1 EP+ESO)	55	1.104
		Concertados	27 (3 sólo ESO)	62	1.427
	Bizkaia	Públicos	69 (1 EP+ESO)	218	4.080
		Concertados	106 (3 sólo ESO)	223	5.339
	Gipuzkoa	Públicos	46	131	2.516
		Concertados	74 (5 sólo ESO)	147	3.232
		Públicos	130	404	7.700
		Concertados	207	432	9.998
	Total ESO	337	836	17.698	
TOTAL			867¹⁰	1.685	34.586

Tabla: Datos curso 2005-06

Como se puede apreciar, aunque hay un 30% menos de centros en ESO que en E. Primaria, tanto el número de grupos como de alumnos y alumnas es muy parecido. En bastantes casos, los centros concertados escolarizan a alumnado de las dos etapas, algo que en el caso de la red pública ocurre en un menor número de ocasiones.

Cada curso escolar, por lo tanto, se necesitará personal suficiente para llevar a cabo la aplicación en cerca de 1.700 grupos. Estas personas tendrán la cualificación lingüística y técnica que más adelante se señala para llevar a cabo las funciones señaladas anteriormente.

En la aplicación se respetarán los siguientes criterios:

¹⁰ Hay que tener en cuenta que muchos centros concertados, y algunos centros públicos, escolarizan alumnado de ambas etapas por lo que el número de centros total que se recoge en la tabla no hace referencia a centros distintos.

- En cada uno de los grupos, como se ha señalado en el apartado III.1, la aplicación durará dos mañanas. El horario específico en cada centro podrá adaptarse, pero respetando los criterios generales que en cada aplicación se den a conocer.
- En cada uno de los centros, se aplicará los mismos días en todos los grupos del mismo nivel, respetando, en general, las agrupaciones internas.
- Cuando un centro escolarice alumnado de los dos niveles objeto de esta evaluación, en principio, no será necesario que coincidan los días de aplicación en ambas etapas.
- La duración de la aplicación en cada una de las etapas no deberá exceder de dos semanas como máximo (10 días útiles de aplicación). En cualquier caso, la aplicación sumada de ambas etapas no deberá superar un mes.
- La aplicación en cada una de las etapas podrá ser sucesiva o hacerse paralelamente; es decir, llevar a cabo la aplicación en todos los centros de un mismo nivel y posteriormente centrarse en el otro nivel o bien aprovechar que en bastantes centros se escolariza alumnado de E. Primaria y ESO, para organizar la aplicación de manera conjunta.

Según los datos y criterios anteriores, el número de personas que se precisan para desarrollar la aplicación en un curso es el siguiente:

	4º Primaria	2º ESO	TOTAL
Grupos	849	836	1.685
Días de aplicación (nº grupos x 2 días)	1.698	1.672	3.370
Nº de aplicadores necesarios para 10 días de aplicación (2 semanas)	170	167	337
Nº de aplicadores necesarios para 20 días de aplicación (4 semanas)	85	85	170

Para llevar a cabo la aplicación y coordinación de todas estas personas existirán las siguientes figuras:

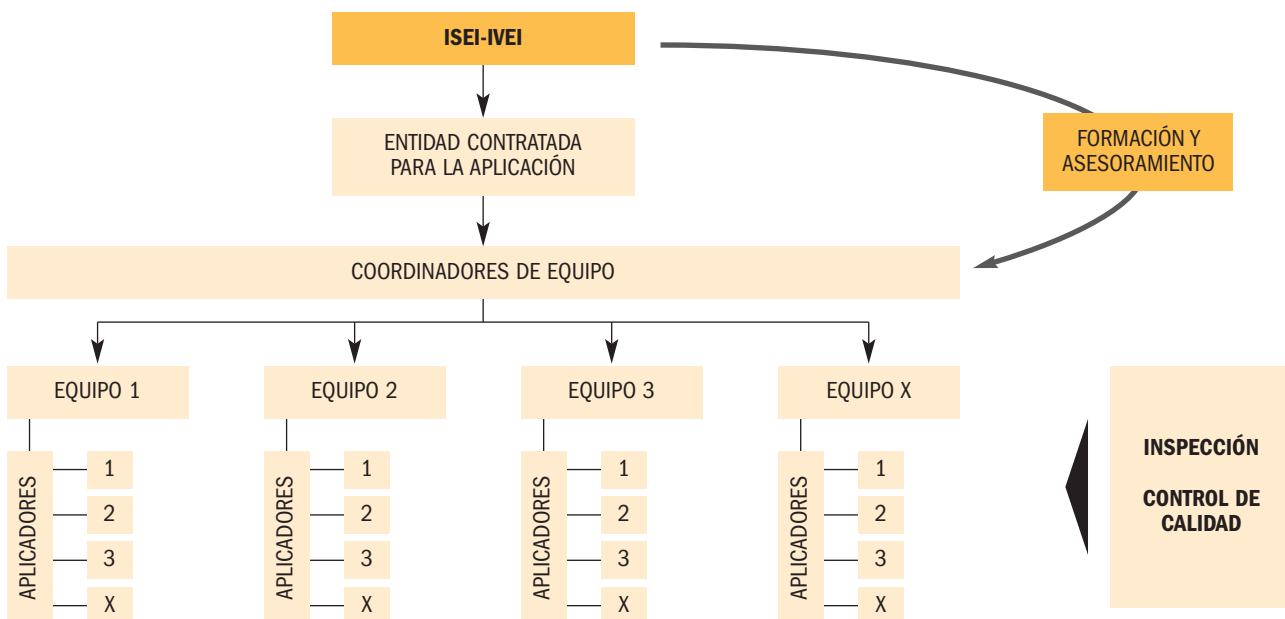
Figura	Labor que desarrolla
Coordinador General	Es la persona que coordina la preparación y desarrollo de toda la aplicación y dirige a los coordinadores de la aplicación. Es también la persona de contacto permanente con el ISEI-IVEI.
Coordinadores de equipos de aplicación	Son las personas que dirigen cada uno de los grupos de aplicadores que se organicen para el desarrollo de la aplicación. Controlan y supervisan el trabajo de cada uno de los aplicadores antes, durante y después de la aplicación. Deben garantizar la formación de su grupo de aplicadores, examinar la correcta realización de su trabajo de acuerdo a los criterios establecidos y revisar que cumplimentan correctamente y de manera completa todos los documentos y fichas que se utilizan durante la aplicación. Finalmente, deben certificar el control de todo el material utilizado durante la aplicación.
Aplicador/a	Es la persona que realiza directamente la aplicación en el centro. Sus funciones y tareas en cada grupo/centro serán las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> · Recibir la formación necesaria para las aplicaciones (comprensión del proceso, análisis del desarrollo de las pruebas, aspectos organizativos, conducción de la sesión, conocimiento del guión, fichas de control, preparación y recogida del material...) · Entrar en contacto con el centro. · Acordar con el centro todas las condiciones de la aplicación (fechas y horarios específicos, personas implicadas, grupo, alumnado, recursos y equipamiento, características de los locales...). · Realizar una visita personal al director-a o al coordinador/a del centro, previamente al día de la aplicación. · Preparar, codificar y organizar todos los materiales para la aplicación (identificación de cuadernos, etiquetas, listados y preparar cajas de aplicación). · Transportar los materiales hasta el centro y desde el centro cada día de aplicación. · Controlar que todas las alumnas y alumnos de cada grupo del nivel correspondiente realizan la prueba. · Realizar la aplicación siguiendo las normas establecidas, controlando los tiempos y siguiendo los procedimientos marcados. · Registrar la información sobre la participación en las correspondientes fichas de control. · Recoger, controlar y organizar los materiales una vez terminada la prueba y devolverlos al equipo coordinador de la evaluación. · Introducción de todos los datos de la aplicación en la base de datos correspondiente. · Contabilización del número de palabras de las redacciones de la prueba de competencia lingüística. · Completar los diferentes controles de calidad que puedan corresponderles.

Figura	Labor que desarrolla
Controlador de Calidad	Son personas que pasarán por un determinado número de centros para controlar la correcta aplicación de todos los pasos de las pruebas. Pueden pasar en cualquier momento y por cualquiera de los centros en los que se lleve a cabo la aplicación. Este control de calidad será realizado, como se ha señalado anteriormente por el personal de la Inspección Técnica de educación, contando si fuera necesario con el apoyo del ISEI-IVEI.
Coordinador/a de la aplicación en el Centro	Es la persona de contacto en los centros con quien habrá que mantener las relaciones que sean necesarias para el correcto desarrollo de la aplicación. En todos los casos será aquella persona que el centro indique y que normalmente formará parte de la Comisión de la evaluación diagnóstica que se define en el proceso de mejora.

III.3.3. DESARROLLO DE LA APLICACIÓN

Para el desarrollo de esta evaluación se contratará, a través de concurso público, una entidad externa al Departamento de Educación, Universidades e Investigación que tendrá como función llevar a cabo la aplicación siguiendo estrictamente los criterios señalados en este documento y todas aquellas otras indicaciones que se concreten en el correspondiente pliego de condiciones técnicas de la contratación.

Para el desarrollo de todo el proceso de aplicación, que estará dirigido y supervisado por el ISEI-IVEI, la entidad contratada seguirá la propuesta organizativa que se muestra en el siguiente gráfico y los pasos que se señalan a continuación:



a) Preparación de la aplicación de las pruebas en los centros

- Selección de “coordinadores de equipo” de la aplicación, que serán quienes dirijan y coordinen a un equipo de aplicadores. Deben reunir las siguientes características: experiencia en evaluaciones o encuestas, que hayan dirigido a personas y que tengan una visión global del trabajo a realizar, probablemente las personas más idóneas sean profesionales de la propia empresa aplicadora.
- Selección de los aplicadores y aplicadoras que deben reunir las siguientes características:
 - Cualificación profesional o nivel de estudios: No es necesario que tengan una cualificación profesional exce-

sivamente alta, se recomienda incluso que sean estudiantes universitarios, pero han de ser capaces de aprender las tareas y responsabilidades que conlleva este trabajo y llevarlo a cabo siguiendo estrictamente las indicaciones que se les den.

- Manejo fluido de comunicación oral en euskara y castellano.
- *Formación de los coordinadores de equipo*: esta formación será impartida por el propio ISEI-IVEI y en ella se presentarán los manuales de la aplicación y los diferentes instrumentos que deben utilizarse en la aplicación.
- *Formación de los aplicadores y aplicadoras*: esta formación la llevarán a cabo los *coordinadores de equipo*, durante el tiempo que se estime necesario. Esta formación se centrará en los procesos de aplicación, el desarrollo de la aplicación de cada sesión y la utilización de los instrumentos de control, con el fin de que las aplicaciones sigan unos parámetros semejantes en todos los centros.
- *Almacenaje de los materiales de aplicación*: Los materiales de aplicación (pruebas y cuestionarios) se entregarán en el sitio que la empresa designe para ello, y desde ese momento hasta el envío de los utilizados a la empresa que los vaya a digitalizar y de los sobrantes al lugar que se concrete en su momento, la empresa contratada será la responsable de su custodia, de forma que todos los materiales estén localizados y protegidos en todo momento.
- *Visita al centro para informar de las condiciones de la aplicación*: Tras la llamada de presentación, todos los centros deberán ser visitados por el aplicador que vaya a intervenir en el centro o, en el caso de que intervengan varios, al menos por uno de los aplicadores. Esta reunión tendrá varios objetivos: entregar los cuestionarios de centro y de profesorado, acordar las condiciones de la aplicación, revisar el o los listados del alumnado que vaya a tomar parte en la evaluación, fijar las fechas más apropiadas para la aplicación, garantizar que se dan todas las condiciones necesarias para una correcta aplicación y que funcionan todos los recursos previamente fijados.
- *Preparación y codificación del material de la aplicación*: cada aplicador/a deberá preparar todo el material que va a utilizar los días de la aplicación (cuestionarios, pruebas de rendimiento y fichas de control). Cada uno de estos materiales deberá estar identificado con los códigos de centro y de alumno o alumna que participe en la evaluación.

b) Desarrollo de la aplicación de las pruebas en los centros

- *Funcionamiento del centro telefónico de atención inmediata* para la detección de problemas y atención de reclamaciones: durante el periodo de la aplicación debe haber un teléfono y, al menos, una persona disponible para solucionar todos los problemas y dificultades que los centros vayan planteando. Este servicio, que será especial y se reforzará específicamente los días de aplicación, deberá contar con los recursos necesarios para intervenir en el caso de que se produzcan dificultades en la aplicación.
- *Control de calidad*: además del control de calidad llevado a cabo por los servicios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación en al menos un 10% de los centros, la empresa aplicadora deberá llevar a cabo una supervisión para controlar que la aplicación se está llevando de forma adecuada y de acuerdo a los criterios y pautas de actuación definidas. Esta aplicación deberá realizarse en el propio centro y en los grupos de aplicación.
- *Traslado del material al centro*: cada día de la aplicación, los aplicadores llevarán y custodiarán el material de la aplicación. Todo el material de las pruebas es confidencial y no puede estar fuera del control del aplicador o aplicadora en ningún momento, no debiendo permitir que ninguna persona pueda llevárselo o utilizarlo sin la presencia del aplicador o aplicadora o lo reproduzca por cualquier medio (fotocopia, grabación, fotografía...).
- *Seguimiento de la aplicación*: durante los días de la aplicación la empresa aplicadora deberá controlar de forma permanente que en todos los centros se están realizando las pruebas y tratar de solucionar los problemas que puedan surgir.
- *Cumplimentación de las fichas de control de la aplicación*: en cada una de las sesiones de la aplicación el aplicador o aplicadora tendrá que completar la ficha de seguimiento donde se registre la asistencia y participación de todo el alumnado previsto, controlará que coinciden los códigos y la identificación del alumnado en todas las pruebas realizadas por la misma persona. Así mismo, durante la sesión y al finalizar las sesiones completará una ficha de aplicación en la que se recojan los horarios e incidencias que se hayan podido producir.
- *Revisión y recogida del material utilizado*: en cada una de las sesiones, antes de salir del centro, será necesario garantizar que todo el material que se ha llevado al centro está recogido y que el aplicador o aplicadora lo devuelve al centro que se fije para recoger todos los materiales.

- *Recogida de cuestionarios de centro y de profesorado:* Una vez finalizada la sesión con el alumnado, se recogerán los cuestionarios de centro y profesorado entregados en el día de la visita.
- *Sesiones de recuperación:* en aquellos grupos en los que el porcentaje de alumnos y alumnas que hayan realizado las pruebas sea menor del 80% del alumnado previsto, deberá volverse al centro para llevar a cabo una *sesión de recuperación* con, al menos, un número suficiente de alumnos y alumnas para garantizar que se llega a ese porcentaje. En cualquier caso, el porcentaje global de alumnado que realice las pruebas no debe ser inferior al 85% de la muestra total de la evaluación.

c) Control del material

- *Ordenamiento y empaquetado del material:* una vez que las aplicaciones se hayan terminado, todo el material se ordenará siguiendo los criterios establecidos, se empaquetará y se enviará al centro de digitalización.
- *Transporte de todos los materiales* utilizados en cada una de las aplicaciones a la sede que en cada caso se indique.
- *Grabación de las fichas de seguimiento y control* utilizadas en la aplicación informática vía web que se establezca para este propósito.

d) Final de la aplicación

- *Informe final de la aplicación* sobre las incidencias producidas...: La empresa aplicadora deberá realizar un informe final del desarrollo de la aplicación en la que se hagan constar las incidencias habidas, así como las propuestas de mejora para evitarlas en un futuro.

III.4. DIGITALIZACIÓN, CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS Y ANÁLISIS DE DATOS

Tras la aplicación de todas las pruebas y cuestionarios, da comienzo una fase interna de gran importancia con tres fases que llevan hasta la elaboración de los diferentes tipos de informes que se exponen en el apartado III.5. Estas tres fases son:

- a) Clasificación del material y digitalización de las hojas de respuesta.
- b) Corrección de los ítems abiertos.
- c) Análisis de datos.

Estas tres tareas serán dirigidas y coordinadas desde el ISEI-IVEI. Para el desarrollo de las dos primeras contará con personal externo expresamente contratado para la realización de los correspondientes trabajos.

III.4.1. PROCESO DE CLASIFICACIÓN Y DIGITALIZACIÓN

En las evaluaciones realizadas hasta el momento, el alumnado contestaba a la prueba en los propios cuadernillos y no en hojas de respuesta. Las respuestas de los ítems abiertos se grababan manualmente en una base de datos y las preguntas abiertas se corregían en el mismo cuaderno, con los consecuentes problemas y exigencias logísticas que este procedimiento ocasionaba (traslado de material, control de todos los cuadernos, necesidad de una sede común para la corrección...).

Actualmente, el procedimiento más riguroso, ágil y eficaz para realizar este proceso es la captura digital o digitalización de las hojas de respuesta, que entre otras ventajas supone:

- Enorme ahorro de tiempo.
- Calidad: las tasas de errores es significativamente más baja que con cualquier otro procedimiento.
- Economía: hay un significativo ahorro en equipamiento, personal y espacio físico, ya que no es preciso guardar o almacenar todo el material utilizado tras su digitalización.
- Facilidad en el manejo físico y mayor accesibilidad, ya que permite encontrar con suma rapidez cualquier tipo de información y solucionar los errores en el momento de la limpieza de datos.

Para llevar a cabo este trabajo se contratará a una empresa externa con suficiente capacidad, experiencia y seguridad, de forma que se garantice la calidad del trabajo.

Este procedimiento permite almacenar todas las hojas de respuestas en un solo disco duro y se puede acceder a las mismas desde cualquier lugar por internet o intranet. Todas las hojas de respuestas completas se digitalizarán y se crearán dos bases de datos distintas:

- La primera, que incluirá todas las hojas de respuesta servirá para la revisión y limpieza de datos.
- La segunda, que sólo incluirá las preguntas abiertas en forma de imagen, servirá para su corrección.

III.4.2. PROCESO DE CORRECCIÓN

La corrección de los ítems de las pruebas varía según el formato de las preguntas. Las preguntas de selección múltiple se corrigen en forma automática, sin la intervención de personas. Un programa computacional chequeará si los alumnos y alumnas marcaron o no la alternativa correcta de cada pregunta.

Sin embargo, la corrección de los ítems abiertos de cada una de las pruebas es uno de los elementos más complejos, especialmente cuando se tiene un número tan grande de alumnado para evaluar (+/- 17.000 por etapa); es decir, de cada uno de los ítems abiertos que se propongan habrá que planificar la realización de aproximadamente 17.000 correcciones en cada una de las etapas.

Como se ha señalado anteriormente en la tabla de la página 61, la corrección de los ítems abiertos de cada una de las pruebas es la primera de las etapas incluidas en la *fase VI. Análisis e interpretación de resultados*

Como se ha señalado anteriormente al describir las características de las pruebas de rendimiento, hay cuatro tipos de cuestiones que se incluyen en las pruebas:

1. Ítems cerrados. Se corregirán todos automáticamente por lo que no se cuentan en este apartado.
2. Ítems semi-abiertos:
 - Corrección automática (un número, un dato...).
 - Corrección sencilla, no especializada, y rápida: enlazar frases, añadir palabras...
3. Ítems abiertos:
 - De respuesta corta con criterios de corrección fácilmente delimitables.
 - De respuesta larga (producciones escritas de dos o tres líneas).
4. Producciones escritas en las competencias lingüísticas:
 - Cortas de unas 40/50 palabras con 2-3 criterios de corrección.
 - Largas de unas 100 palabras con 4-5 criterios de corrección.

En este apartado nos referimos exclusivamente al proceso de corrección de los ítems abiertos y de las producciones escritas.

Tras la digitalización de todas las hojas de respuesta, la corrección de los ítems abiertos que se incluyen en las diferentes pruebas se realizará por ordenador on-line en pantalla con un software específico. De esta manera no será

necesario el traslado de ningún tipo de material ni será imprescindible que todos los correctores estén en una misma sede o compartan espacio, salvo en los periodos de formación y supervisión, ya que la corrección podrá realizarse desde cualquier sitio desde el que se tenga acceso a internet.

La corrección será ciega, es decir, anónima y cada uno de los correctores tendrá una clave personal de acceso para la corrección de los ítems que le corresponda y la puntuación se hará también a través del ordenador. Será función de la empresa contratada para la corrección garantizar el uso exclusivo de las claves por parte de cada corrector.

En este sentido, un elemento clave de todo este proceso de evaluación tiene que ver con la imprescindible necesidad de garantizar, por parte de todas las personas que participen en el mismo, una absoluta confidencialidad, tanto de las pruebas de rendimiento y cuestionarios utilizados, como de los criterios y procedimientos de trabajo, así como de cualquier aspecto relacionado con esta evaluación de diagnóstico.

El proceso de corrección se guiará por los siguientes pasos y criterios:

- **Selección de los correctores y correctoras** que deben reunir las siguientes características: Se recomienda que sean fundamentalmente estudiantes universitarios capaces de seguir adecuadamente los criterios de corrección de forma que la aplicación de estos criterios sea lo más equivalente y estable posible. Todos los correctores deben tener un manejo suficientemente competente de comprensión escrita en euskara y castellano, para lo que será necesario acreditar la posesión del título EGA, al menos en un porcentaje significativo de los correctores.
- **Duración de la corrección:** Esta tarea deberá llevarse a cabo en un plazo no superior a cuatro semanas (aproximadamente un mes), desde el momento en que se termine la digitación de todas las hojas de respuesta. En este tiempo estará incluida la formación. A fin de evitar errores producto del cansancio, cada uno de los correctores no deberá superar las 6 horas de corrección en un mismo día.
- **Formación de correctores:** el ISEI-IVEI se responsabilizará de la formación de los correctores y correctoras de los ítems abiertos, esta formación durará aproximadamente dos días.
- **Servicio de atención permanente:** el ISEI-IVEI pondrá a disposición de los correctores y correctoras un servicio de atención para consultas y dudas, vía e-mail y skype, de forma que se pueda tener un asesoramiento específico a lo largo del proceso de corrección.
- **Supervisión de los correctores:** a lo largo de los días de corrección se realizarán al menos dos contrastes del material corregido por cada corrector, enviándole un informe de la misma y las sugerencias que sean precisas. En los casos en los que los niveles de discrepancia sean excesivamente altos, será necesaria su asistencia a una sesión de supervisión y entrenamiento.
- **Corrección de preguntas abiertas:** la corrección de las preguntas abiertas se realizará en aquellos lugares establecidos por la empresa (será posible hacerlo desde el domicilio de cada corrector) garantizando siempre la confidencialidad de la información.
- **Doble corrección:** Los mismos correctores y correctoras realizarán la doble corrección de al menos un 25% de los ítems corregidos.
- **Informe final de la corrección sobre las incidencias producidas...:** La empresa aplicadora deberá realizar un informe final del desarrollo de la corrección en la que se hagan costar las incidencias habidas, así como las propuestas de mejora para incorporarlas en futuras correcciones.

Criterios de corrección

Los criterios de corrección que se elaboren y utilicen seguirán una serie de pautas concretas:

- Claros y concisos.
- Deben contener ejemplos.
- Fácilmente comprensibles y explicables.
- Unívocos.
- Con acceso a consulta instantánea (online).
- Con un constante incremento de ejemplos en función de las cuestiones recibidas.
- Deben facilitar la formación (o auto-formación) para la corrección.

III.4.3. RECURSOS NECESARIOS PARA LA CORRECCIÓN

Los recursos necesarios para la corrección dependerán fundamentalmente del número de ítems abiertos y semiabiertos que se incluyan en las pruebas. Aunque toda previsión tiene sus limitaciones, y dado el interés en incorporar ítems de diferente tipo en las pruebas, entre otras cosas por el efecto que este tipo de ítem tiene como modelo en aspectos que son interesantes contemplar en la enseñanza, es conveniente tener una aproximación.

La previsión sobre este aspecto en las pruebas definitivas es la siguiente¹¹:

Competencia	Nº ítems abiertos
Competencia lingüística en euskara	2 redacciones 2 ítems de respuesta corta
Competencia lingüística en castellano	2 redacciones 2 ítems de respuesta corta
Competencia matemática	2 ítems de respuesta corta
Competencia científica, tecnológica y para la salud	3 ítems de respuesta corta

En la corrección de los ítems abiertos será necesario aplicar un control de calidad que consistirá en la doble corrección de al menos un 25% de los cuadernos, este control de corrección se realizará en todas las preguntas abiertas que se hayan incluido. Sólo se prescindirá de este control en las preguntas semi-abiertas en las que más que corrección exista recodificación o en las que la aplicación de los criterios sea directa.

La previsión es que esta tarea suponga alrededor de las 10.000 horas de trabajo, a las que habría que añadir la formación (que no será demasiado larga dado que el número de ítems diferentes a corregir es pequeño). Para no alargar en exceso los tiempos, este proceso no debe alargarse más allá de cuatro semanas.

Teniendo en cuenta estos criterios, el proceso de corrección supondrá contar con alrededor de **100 personas** durante 4 semanas de trabajo.

III.4.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos debe perseguir el conseguir una información lo más fiable y útil posible, para cada alumno y alumna, para los centros y para el sistema educativo; es decir, se trata de facilitar una información que pueda ser usada por los centros para tomar decisiones sobre sus procesos formativos y plantear mejoras en su funcionamiento.

Se pretende que los datos puedan aportar una doble perspectiva:

- La situación puntual, en el momento de la prueba de cada alumno y alumna y del centro. Para ello se deben facilitar algunas referencias comparativas concretas (la situación general del País Vasco, la de centros de similares características...).
- Las modificaciones que se producen a lo largo del tiempo en el alumnado y en los centros, con respecto a su propia situación y con respecto a las referencias externas (País Vasco y centros similares...).

El tipo de análisis de los datos está totalmente relacionado con el modelo de evaluación definida. En una evaluación externa que pueda aportar datos comparativos a lo largo del tiempo será preciso realizar un análisis de los datos

¹¹ Aunque el número de ítems abiertos variará en cada una de las aplicaciones en virtud de las nuevas competencias que vayan evaluándose, la siguiente previsión puede ser válida ya que los números correspondientes a la parte fija de la aplicación (competencias lingüísticas y matemática) se mantendrán en todas las aplicaciones y esta parte es la que más espacio ocupa en esta evaluación.

siguiendo la teoría de respuesta al ítem (TRI), dado que es el procedimiento que nos posibilita la comparación de pruebas diferentes, a partir de una serie de ítems comunes.

La Teoría de respuesta al ítem tiene ventajas e inconvenientes:

- **Ventajas**
 - Resultados más potentes: dada la estructura de las pruebas, los resultados ubican la situación del alumnado en un continuo de competencia que se puede relacionar con una serie de contenidos.
 - Posibilita la comparación temporal de los resultados, mediante el escalamiento de pruebas diferentes siempre que cumplan al menos las siguientes condiciones.
 - Al menos un 20% de ítems comunes en las diferentes pruebas a escalar.
 - Los ítems comunes mantienen en todas las pruebas el mismo orden.
 - Tamaños muestrales suficientes (al menos 200 sujetos).
 - Integra coherentemente diferentes tipos de cuestiones.
 - Abre la perspectiva de una evaluación a partir de “bancos de ítems” personalizada para cada alumno y alumna (TAI).
 - La dificultad de los ítems y la competencia necesaria para superarlo están en la misma unidad.
- **Inconvenientes:**
 - Los resultados necesitan un importante trabajo estadístico para poder tener una equiparación de los ítems.
 - No es sencillo inicialmente una comprensión directa de lo que significan los resultados, por lo que precisan una explicación más exhaustiva.

Sobre la configuración de las pruebas, hay un principio general comúnmente aceptado que afirma que para un resultado individual sea comparable con el de otros alumnos y alumnas, es necesario que todos realicen la misma prueba, y que un modelo matricial o matricial parcial (una serie de preguntas comunes y otras diferentes) no permite llegar a aportar datos individuales. Sin embargo hay algunos estudios que tratan de analizar cuál es el error que se puede cometer al realizar estas pruebas matriciales. En esta línea se investigará en el pilotaje de las pruebas de qué forma se puede llegar a una combinación en el que el error del resultado individual sea suficientemente pequeño como para ser asumible a cambio de una evaluación que tenga un referente de competencias más amplio.

¿Qué tipo de variables se utilizarán para las desagregaciones?

Como se ha señalado en anteriores apartados, en la evaluación de diagnóstico, además de las pruebas relativas a las competencias, se plantea la utilización de algunos cuestionarios con la finalidad de analizar y contextualizar la información (ver apartado III.2.3. relativo a los cuestionarios).

Los datos de los cuestionarios se utilizarán de tres maneras diferentes:

- a) **Variables directas.** Hay informaciones que se utilizan directamente (alumno/alumna, repetición, lengua de aprendizaje, lengua familiar...), se trata de variables que en sí mismas aportan distinta información que ayuda para interpretar los datos.
- b) **Transformación lineal de un conjunto de variables:** una serie de cuestiones relacionadas que analizadas de forma conjunta establecen una serie de categorías diferentes. Por ejemplo estructura familiar o posesiones y bienes familiares...
- c) **Índices creados a partir de análisis estadísticos de diferentes variables:** bien a con un análisis Rash y valores WLE (máxima verosimilitud ponderada), bien mediante análisis factoriales de diferentes variables. Ejemplos de estos índices pueden ser el índice socioeconómico y laboral, o un índice de motivación hacia la lectura.

Se trata de elaborar aquellos índices que sean coherentes con las competencias evaluadas y que realmente aporten información útil para los centros y para el sistema educativo, tratando de utilizar cuestionarios lo más cortos posible.

En la presentación de los datos se utilizarán diferentes desagregaciones en función del informe de que se trate y de la audiencia del mismo. Las desagregaciones tipo que, de entrada, se plantean son las siguientes:

- Sexo.
- Modelo lingüístico (o en su defecto itinerario lingüístico).
- Estrato (combinación de titularidad y modelo lingüístico).
- Lengua familiar y/o de la prueba.
- Cuartiles del índice de nivel socioeconómico y cultural.
- Edad/Repeticiones.
- ...

Dado que se está diseñando un proceso de largo alcance, posiblemente a lo largo del tiempo se vayan incorporando otras desagregaciones que tengan valor para explicar la situación y el trabajo de los centros, así como que se vayan eliminando aquellas que con el paso del tiempo se perciban carentes de interés para facilitar esta comprensión de lo que sucede.

III.5. INFORMES DE EVALUACIÓN

Según la LOE y el Decreto 175/2007, corresponde a las Administraciones educativas “*desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno*” (artículo 144.2), así como “*regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa*” (artículo 144.3).

El sentido último de las evaluaciones diagnósticas, tal y como se ha señalado en los objetivos, es ofrecer a los centros una serie de datos contextualizados sobre la situación de cada alumno y alumna de forma que éstos puedan completar su evaluación diagnóstica para informar a las familias.

Desde el primer momento debe quedar clara que la información a las familias la realizarán los centros dado que son ellos los que tienen la información precisa para contextualizar los datos que una medición externa va a ofrecer.

Dentro de este planteamiento se incluyen tres informes diferentes que habrá que elaborar a partir del análisis de los datos de una evaluación diagnóstica:

1. Informe individual para cada alumno y alumna de un centro.
2. Informe de centro con los datos globales por grupos.
3. Informe general con los datos de la comunidad.

El contenido de cada uno de estos informes se concretará probablemente a lo largo de los cursos, de forma que se vayan adecuando a las necesidades más reales de los centros y de la comunidad. Sin embargo, es posible plantear algunas ideas previas que dirijan el contenido de estos informes.

- Los centros y las familias dispondrán de sus propios resultados en el primer trimestre del curso siguiente (lo antes posible).
- El Departamento de Educación, Universidades e Investigación tendrá una versión completa de los resultados en un informe general.
- Podrá haber informes de divulgación para la comunidad educativa.

- Las familias dispondrán de resultados individualizados, pero no de puntuaciones, sino de niveles TRI.
- También se podrán publicar informes específicos e investigaciones sobre temas de interés derivados de las evaluaciones de diagnóstico.

III.5.1. INFORME INDIVIDUAL

Estará formado por una serie de datos que se extraerán de las pruebas y cuestionarios utilizados, algunos de éstos serán:

- Resultados en cada una de las competencias básicas evaluadas. Probablemente las puntuaciones se ofrecerán en niveles de rendimiento. Es decir se situará a cada alumno y alumna en el nivel de rendimiento (de entre cinco o seis niveles) que le corresponda en función de sus resultados.
- Situación comparativa con su centro y con grupos de centros de características similares (p.e. por nivel socioeconómico, sexo, modelo lingüístico, titularidad...).
- La intención es conseguir alguna información sobre la evolución a lo largo del tiempo (de 4º de Primaria a 2º de la ESO) lograda por cada alumno y alumna de forma que se tenga una referencia de la trayectoria educativa y que los centros puedan tomar decisiones educativas personalizadas.

El formato de este informe será individualizado, es decir se elaborará un informe específico sobre cada alumno y alumna para su familia. Posiblemente el modelo de informe para las familias irá evolucionando en las sucesivas aplicaciones de forma que se pueda adaptar a las necesidades de los centros y puedan contextualizar la información aportada con la propia, muy valiosa desde una perspectiva de diagnóstico.

III.5.2. INFORME DE CENTRO

Incluirá los datos del alumnado del centro agrupado por grupo y globales del centro; de forma que le sirvan para ubicar a cada grupo en comparación con su situación en su centro, y a este con otros centros. En sucesivas aplicaciones, también le servirá para tener una referencia sobre la evolución de los grupos y del centro a lo largo del tiempo.

La información que se aporte se contextualizará lo más posible a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios, pero se debe reconocer que en todo caso quien tiene la información real para poder comparar la evolución a lo largo del tiempo es el propio centro, ya que es el que puede incorporar información concreta que pueda explicar las variaciones de alumnado que se producen en el centro de un curso a otro, especialmente aquellos aspectos que tienen que ver con las competencias individuales.

Algunos de los contenidos que se pueden incluir son los siguientes:

- *Resultados en cada una de las competencias básicas evaluadas.* La puntuaciones se presentarán como cifra en una escala de 500 puntos (o 300, 100...). También se pueden ofrecer la distribución del alumnado en niveles de rendimiento. Es decir se situará al alumnado del centro en el nivel de rendimiento (de cinco o seis) que le corresponda en función de sus resultados.
- *Comparativa de resultados con grupos de centros* de características similares (p.e. por nivel socioeconómico y cultural, sexo, estrato –modelo lingüístico y titularidad—...).
- *Diferencia entre el resultado obtenido y el esperado* para cada centro en función de algunas variables que sean potentes para explicar los resultados (especialmente las variables socioeconómicas y culturales).
- En algún momento se puede incluir otras informaciones más generales de centro extraídas de los cuestionarios, que le puedan ayudar a situarse con respecto a otros centros de la comunidad.
- En los centros de ESO la intención es conseguir alguna información sobre la evolución a lo largo del tiempo (de 4º de Primaria a 2º de la ESO) lograda por el alumnado, de forma que tengan una referencia de la trayectoria edu-

cativa y que los centros puedan tomar decisiones educativas personalizadas. Por supuesto el valor de esta información será mayor para los centros que cuenten con las dos etapas educativas.

Cada uno de los niveles evaluados tendrá un informe que se entregará a cada uno de los centros a través del inspector de referencia.

III.5.3. INFORME GENERAL

Se trata del informe global en el que se recogen los datos generales de la CAPV de las diferentes competencias evaluadas, de forma que pueda servir de referencia y análisis de la situación puntual y de la evolución del sistema educativo.

Posiblemente no se trate de un solo informe, sino que puede combinar una recopilación de datos iniciales, que coincida en el tiempo con el envío de los resultados a los centros, con un análisis en profundidad (no necesariamente todos los cursos) en el que se tengan en cuenta, no sólo los resultados, sino un análisis más profundo de las diferentes variables que están implicadas en el mismo.

También tienen cabida diferentes monográficos centrados en variables concretas analizadas a lo largo del tiempo. En cualquier caso lo que debe tenerse en cuenta que el proceso de desarrollo de las evaluaciones diagnósticas necesitan un trabajo tan intenso para la recogida de información, que se hace necesario contar con equipos de analistas que puedan sacar el máximo partido a estos datos.

Este informe también estará disponible en la página web creada específicamente para las evaluaciones diagnósticas.

■ *Tratamiento de la información*

Con el planteamiento que se realiza hay que tener presente que se va a manejar una información que en sí misma puede ser sensible: datos de resultados de centros y de alumnado individual, lo que conlleva que el tratamiento de esta información debe hacerse con la mayor confidencialidad posible.

Para ello habrá que establecer algunas medidas de protección de los datos como pueden ser las siguientes:

- Utilización de códigos alfanuméricos en lugar de nombres de personas. Se utilizará el número del libro de escolaridad o cualquier otro que tenga suficiente estabilidad para identificar al alumnado de forma que se garantice que los resultados son los propios, pero a su vez que no puedan conocerse libremente por cualquiera dichos datos individuales. Posiblemente habrá que definir un proceso de forma que los centros tengan una referencia de las claves de su alumnado, y que toda la información que sale del centro esté codificada.
- La información de los centros también debe ser confidencial, de forma que todas las personas que puedan acceder a la misma se comprometan a guardar dicha confidencialidad. Se debe limitar al máximo el número de estas personas, limitándolo exclusivamente a aquellas que realmente precisen el conocimiento de algunas de estas claves (p.e. Inspección técnica del centro en cuestión, ISEI para el tratamiento de los datos...) y que sean únicamente los centros (y en todo caso Inspección Técnica) los únicos que puedan sacar esta información fuera del centro, a quienes consideren necesario.

IV.

Los procesos
de mejora en
la evaluación
diagnóstica
en la CAPV

Para responder a la finalidad de esta evaluación diagnóstica es preciso impulsar tres líneas de trabajo interrelacionadas que permitan una mejora eficaz en los centros:

1. *Incorporar los procesos de mejora a las tareas habituales de los centros.* La necesidad de trasladar de una manera general a los centros un procedimiento de mejora en relación con los aspectos fundamentales de su funcionamiento no debe concebirse como un proceso extraordinario, desligado de su dinámica normal de funcionamiento, sino que es muy importante que los centros instalen entre sus tareas habituales un análisis diagnóstico de su funcionamiento y como consecuencia propongan mejoras.
2. *Los resultados de la evaluación diagnóstica deben ser un punto de apoyo para iniciar la mejora.* La evaluación diagnóstica permite iniciar un proceso de mejora concreto relacionado con los resultados obtenidos por los alumnos/as del centro en las competencias básicas evaluadas. Este proceso de mejora tiene como finalidad tomar decisiones bien de mantenimiento, bien de optimización, bien de cambio, que posibiliten una mejora de los resultados obtenidos.
3. *Los procesos de mejora, aunque partan de los resultados, deben extenderse a todo el funcionamiento del centro.* El funcionamiento de un centro es la concreción de muchas variables específicas que forman parte de su quehacer interno, un proceso de mejora basado en el diagnóstico de los resultados obtenidos en las pruebas de competencias básicas permite entrar en muchos de esos campos y facilita, por extensión, el progreso de muchos otros aspectos que se extienden a todo el funcionamiento general del centro y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El centro docente, partiendo del desencadenante que supone la evaluación de diagnóstico, ha de procurar evaluar internamente aquellas variables que considere más pertinentes y sustantivas en su dinámica educativa. Este proceso no es necesario que sea completo, pero año tras año puede ir valorando aspectos de funcionamiento que luego relacionará con los resultados obtenidos:

Desde este punto de vista, en este capítulo se responden a las siguientes cuestiones:

- *¿Cuáles son las características del proceso de mejora?*
- *¿Cuáles son los elementos del proceso de intervención para mejora en el funcionamiento de los centros?*
- *¿Qué carga de trabajo supone todo este proceso de mejora?*

IV.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE MEJORA: DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO A LA INTERVENCIÓN EN LA MEJORA DE LOS CENTROS DOCENTES

Toda evaluación tiene como fundamento, en su propia definición, que como consecuencia de la misma se lleven a cabo acciones de mejora relacionadas con lo evaluado.

El reto que se nos presenta en una evaluación formativa tal y como está planteada la actual evaluación de diagnóstico de las competencias básicas estriba en cómo articular el paso de los resultados de la evaluación a un proceso de mejora para los centros docentes. Este paso sólo será factible desde la intervención decidida en la mejora de la realidad evaluada.

Es una tarea compleja que necesita su propio aprendizaje. Es un reto que está sujeto a diversas variables y, por ello mismo, para llevarla a término será necesario la colaboración e implicación de diversos servicios de la Administración Educativa (Instituto Vasco de Evaluación, Inspección de Educación e Innovación Educativa), de los propios Centros, como ejes centrales de todo el proceso, y de la existencia de un marco normativo claro.

El punto de partida para esta intervención en la mejora se sitúa en dos coordenadas:

1. Todo proceso de evaluación formativa tiene como finalidad la intervención para la mejora de la realidad evaluada.

Lógicamente, se parte de la consideración de que la evaluación de diagnóstico, tal y como está definida, no tiene sentido en sí misma si no se practica al servicio de ciertos objetivos. Cada uno de los objetivos que puedan proponerse han de supeditarse a uno de carácter general, que se asocia a la finalidad última de la evaluación y que no es otra que la mejora de la realidad evaluada.

Para mejorar la realidad evaluada se ha de considerar que:

- a) Los procesos de mejora deben estar diseñados para ayudar a los centros docentes y a la comunidad educativa a identificar sus fortalezas y debilidades y a buscar y desarrollar soluciones adecuadas a su situación y a sus posibilidades organizativas, curriculares y materiales.
- b) Este proceso exige aplicar criterios de calidad, entendiendo que éste depende básicamente de las personas. Resulta fundamental atender a la participación, el compromiso, la implicación voluntaria, la colaboración, el trabajo en equipo, la formación y la autonomía del centro en sus análisis y decisiones.
- c) La evaluación no se concibe sólo para comprobar si se alcanzan unas determinadas competencias básicas. Sobre la base de la información que aporta la evaluación se debe mejorar la actuación, modificar ciertos procesos, alterar ciertas secuencias, cambiar estrategias de motivación, ampliar el tiempo a ciertos objetivos, planificar diferentes actividades, promover cambios en el clima del aula...
- d) La mejora está directamente relacionada con un proceso de reflexión sobre la propia acción. Potenciar la reflexión sobre la actividad docente por parte de los profesores y profesoras debe tener como finalidad el aprendizaje. Se repiten muchas veces los mismos errores porque falta método. La práctica reflexiva promueve un verdadero trabajo de análisis, sin complacencias ni justificaciones, que se mueve en torno a la máxima de *aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo*.

INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA EN LOS CENTROS

MEJORA DE LA REALIDAD HABITUAL

El Centro no se queda sólo con la descripción de unos datos (resultado de la evaluación), éstos deben ser el punto de partida para la reflexión y desde ella para la intervención marcando líneas de mejora.

La evaluación se torna en una acción que permite al sistema educativo tener respuesta a preguntas como:

- ¿Qué competencias tienen los estudiantes en diferentes materias escolares?
- ¿Saben realmente responder a problemas que se les plantean o se les van a plantear en la vida cotidiana?
- ¿Está aprendiendo nuestro alumnado a comprender y expresarse en el mundo actual?
- ¿En qué ámbitos encuentra mayores dificultades?
- ¿Les ayuda la escuela a desarrollar al máximo sus posibilidades y a compensar de alguna forma las diferencias de partida?

Partiendo de sus resultados, el Centro identifica sus fortalezas y debilidades y busca y desarrolla soluciones adecuadas a su situación y a sus posibilidades organizativas, curriculares y materiales, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Ello se consigue:

- Alterando ciertas secuencias.
- Cambiando alguna estrategia de motivación.
- Ampliando el tiempo dedicado a ciertos objetivos.
- Planteando diferentes actividades.
- Promoviendo cambios en el clima del aula.

2. El centro educativo a la vez que profundiza en el análisis de los resultados de las competencias evaluadas hace extensible este análisis a todo su funcionamiento, procurando evaluar internamente otras variables.

Además de introducir la cultura de la evaluación en los centros, que es uno de los diversos objetivos que se proponen en y con esta evaluación, es necesario fijar la evaluación de las competencias en un marco más amplio, sobre todo pensando en la intervención para la mejora.

El centro utiliza los resultados de la evaluación como una variable más dentro de su propio funcionamiento. Los analiza, los valora, los diagnostica pero tiene presente el funcionamiento general del centro en relación con las variables que lo concretan.

Entendemos por funcionamiento el asumir en qué medida se es responsable del acierto o fracaso del mismo, en cómo se detectan los problemas y cómo se interviene en ellos. Que el profesorado tenga dificultades para cumplir los objetivos educativos fijados y los alumnos y alumnas para alcanzarlos entre otras cuestiones exige un análisis del funcionamiento del centro.

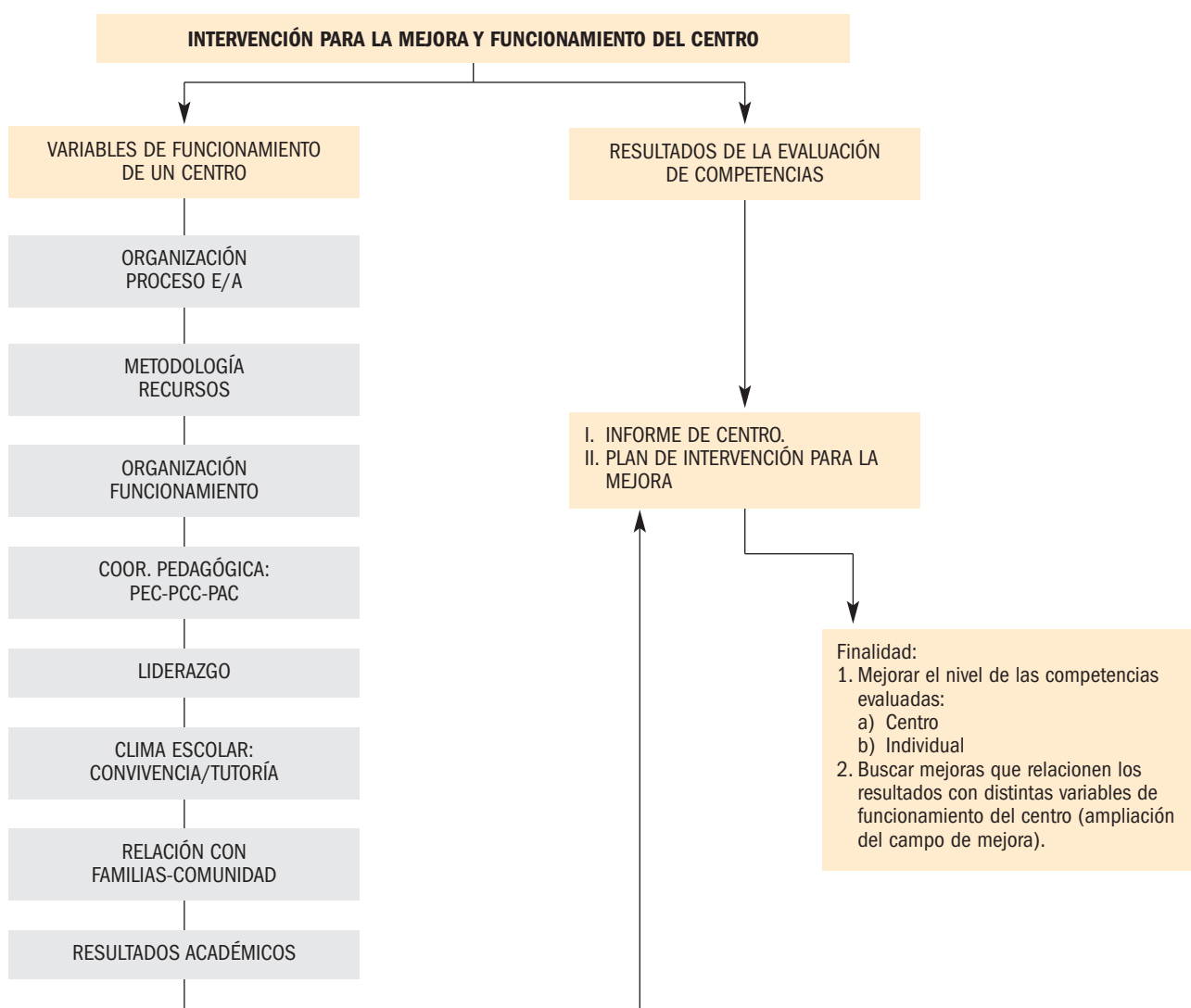
No es tarea fácil, pero si necesaria. La evaluación de las diferentes variables que configuran el funcionamiento de un centro puede ser un instrumento muy valioso. La evaluación de diagnóstico, ayuda a introducir esta necesidad de evaluarse y sobre todo, si la relacionamos con la mejora.

Ningún centro pone en duda que el conocimiento sobre su funcionamiento y su gestión es imprescindible para resolver los problemas y para mejorar. De igual manera existe una cierta resistencia a la evaluación y/o valoración de la

propia actividad. Conjugar ambas cuestiones es una labor fundamental para que el resultado sea el indicado: la mejora. Los problemas no son independientes unos de otros, sino que se encuentran estrechamente relacionados. En este sentido, la evaluación debe entenderse como paso previo para la autonomía de un centro. Es un componente esencial de la calidad.

¿Cuáles son los ejes básicos del funcionamiento de un centro? Sin duda, y siguiendo los diferentes modelos y propuestas, podemos presentar como variables de funcionamiento comunes a centros de ámbitos similares, las siguientes:

- Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Programaciones y práctica docente.
- Metodología. Recursos didácticos y técnicos.
- Organización y funcionamiento.
- Coordinación pedagógica. Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro.
- Funcionamiento de los órganos de gobierno. Liderazgo (entendiendo el mismo como que aportan identidad, ejercen liderazgo, planifican actuaciones...; en una palabra un plus e intencionalidad).
- Clima escolar.
- Relación con los alumnos y alumnas. Tutoría y responsabilidad en los aprendizajes.
- Relación con las familias y el entorno.
- Análisis de los resultados académicos obtenidos. Valoración y medidas.
- Análisis de los resultados de los alumnos/as en las competencias básicas evaluadas.



No es suficiente describir o incluso llegar a explicar qué está sucediendo en una escuela, es necesario apuntar las estrategias de actuación que permitan pasar de una situación a otra de mayor fortaleza.

Los ejes apuntados pretenden tener presente cuestiones que hacen que un centro sea más eficaz:

- Los cambios nos afectan.
- Las causas de los problemas no siempre son externas.
- Debemos de ser capaces de plantear nuevas alternativas.
- Es necesario disponer de un proyecto común.
- El clima escolar es fundamental.
- Debe existir un mayor liderazgo desde el Equipo Directivo.
- Los problemas de hoy se resuelven desde un pensamiento de hoy.
- Las relaciones con la comunidad educativa son muy importantes.
- Debemos ser capaces de romper las bajas expectativas.
- Mejoraremos la coordinación pedagógica y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.
- El compromiso con el centro lo tenemos todos.

IV.2. ELEMENTOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA EN EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS

En este apartado se pretende responder a las siguientes cuestiones:

- *¿Cuáles son las acciones que habrá que desarrollar en el proceso de mejora?*
- *¿Qué características tienen los documentos para la mejora?*

IV.2.1. ACCIONES A DESARROLLAR EN EL PROCESO DE MEJORA

El proceso de mejora, como consecuencia de la evaluación de diagnóstico de las competencias, presenta las siguientes acciones:

A) *Acciones previas a la realización de la prueba de evaluación de competencias*

• Al inicio de curso:

- **Reunión informativa:** El inspector/a de referencia, en coordinación con el asesor/a de referencia del Berriategune informará a los directores y directoras de los centros que han de ser evaluados sobre los aspectos básicos de la evaluación en el mismo (actuaciones, tiempos, documentos...), así como sobre la constitución en cada centro del Equipo coordinador de la evaluación. También se planificarán las tareas informativas que deban llevarse a cabo dirigidas al Claustro, OMR y familias de los alumnos/as de los cursos que van a ser evaluados.
- **Constitución del Equipo coordinador de la evaluación.** Cada centro tendrá que constituir un *Equipo coordinador de la evaluación*. Este equipo debe ser el referente de la evaluación. Descarga de parte del trabajo al equipo directivo y concentra actuaciones relativas a: la coordinación del proceso de evaluación en su centro, la colaboración en la aplicación de las pruebas y en la elaboración del Informe de centro y Plan de intervención para la Mejora. La composición y funcionamiento lo marcará el propio centro; sin embargo, será necesario que, al menos, entre sus integrantes esté el director/a, el jefe/a de estudios y un tutor o tutora de cada uno de los niveles evaluados: 4º de E. Primaria y 2ª de E. Secundaria Obligatoria.

En esta misma sesión el inspector de referencia llevará a cabo la recogida de datos del alumnado que realizará las pruebas y que el centro trasladará a través del servidor que en su momento pondrá a su disposición el ISEI-IVEI.

• **Hasta la realización de la evaluación:**

Desde la primera visita hasta la realización de las pruebas queda un período de tiempo fundamental para realizar principalmente dos tareas muy importantes asociadas al asesoramiento por parte del asesor/a de referencia del Berritzegune.

- Una primera, consistente en la necesaria aproximación formativa al concepto de competencia y básicamente a las competencias que van a ser evaluadas: Competencia y currículo, definición de competencia, objetivos y criterios de evaluación de competencias, entre otros, son temas que se han de trabajar en los centros. Si bien los Berritzegunes y los servicios de formación de la Administración Educativa vienen desarrollando actividades formativas con el profesorado y los centros en aspectos relacionados con las competencias y el currículo, se deberán atender las demandas que a nivel de asesoramiento en estos campos puedan llegar desde los centros.
- La segunda, estará relacionada con las ejemplificaciones que ayuden al profesorado de los cursos que van a ser evaluados para situar a su alumnado ante la evaluación. Esta actividad favorecerá en el profesorado una ampliación de su actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le ayudará a concretar parte de lo expuesto en el punto anterior.
- En este período, además de las dos anteriores, se pueden realizar otras actividades como: listados de los alumnos y alumnas a evaluar, alumnado con n.e.e., cumplimentar diferentes cuestionarios —si fueran necesarios— para la evaluación y entregables el día de la prueba, preparación del equipamiento e infraestructura necesaria para la realización de las pruebas...
- Por último, el equipo directivo, por medio de un cuestionario de diagnóstico de las variables de funcionamiento de su centro, puede ampliar voluntariamente en su diagnóstico el estado de alguna de ellas relacionándolas con los resultados obtenidos en la evaluación (tal y como ha quedado expuesto en el punto de análisis del funcionamiento del centro).

B) Control de calidad del proceso de realización de las pruebas

La Inspección de Educación llevará a cabo un control de calidad del proceso de la realización de las pruebas en una muestra de centros. En este sentido se cumplimentará un documento elaborado por el ISEI-IVEI a tal efecto y a su vez el inspector/a realizará un informe descriptivo de la situación, valorando el proceso de aplicación de las pruebas.

C) Acciones posteriores a la evaluación diagnóstica

C1. Presentación de resultados

Para verificar que toda la información y los resultados son correctos, antes del inicio del proceso de mejora, el ISEI-IVEI facilitará el informe a los centros para la corrección de errores y los dará por definitivos unas vez subsanados. Tras la confirmación de todos los datos, los resultados definitivos de la evaluación y los correspondientes informes serán remitidos por el ISEI-IVEI a la Viceconsejería de Educación, junto con las claves para cada uno de los inspectores de zona y asesores de referencia.

La Viceconsejería de Educación será la responsable de poner a disposición de la Inspección Central toda esta información. A partir de este momento, los inspectores de referencia de cada uno de los centros, así como los asesores de referencia de los Berritzegune podrán empezar a descargar los correspondientes informes con sus respectivas claves, dando lugar a la siguiente sucesión de actividades:

- El inspector de referencia, en coordinación con el asesor o asesora de referencia del Berritzegune, convocará una reunión al equipo coordinador de la evaluación de diagnóstico para hacer una primera aproximación a los resultados y trasladar aquellas informaciones necesarias para llevar a cabo las siguientes tareas: Elaboración del Informe de centro y elaboración del Plan de intervención para la mejora.
- El director/a de centro presentará los datos a su Claustro y OMR/CE.
- Los tutores/as de los niveles evaluados informarán a los padres y madres de sus respectivos cursos.

En todo este proceso de presentación y difusión de resultados se tendrá en cuenta la necesaria confidencialidad.

C2. Realización del Informe del centro

El equipo de coordinación de la evaluación se responsabilizará de la realización del Informe para lo que podrá solicitar el asesoramiento necesario a su asesor/a de referencia del Berritzegune. Este informe se remitirá al inspector/a de referencia para su valoración.

C3. Realización del Plan de intervención para la Mejora

Igual que el punto anterior, el equipo de coordinación de la evaluación se responsabilizará de la realización del Plan de intervención para la Mejora para lo que podrá solicitar el asesoramiento necesario a su asesor/a de referencia del Berritzegune. Este informe se remitirá también al inspector/a de referencia para su valoración y posterior seguimiento.

Con estos dos documentos, el Informe del Centro y el Plan de intervención para la Mejora se da el paso de la evaluación de diagnóstico a la decidida intervención en la mejora de la realidad evaluada, haciéndola extensible al funcionamiento del centro. Es una tarea compleja que necesita su propio aprendizaje por parte del profesorado y de los servicios implicados en la misma.

DOCUMENTOS INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA

INFORME de CENTRO

Finalidad y estructura:

1. Punto de partida análisis de los resultados:
 - Resultados y centro.
 - Resultados y evaluación curricular.
2. Diagnóstico de la situación:
 - a) Datos de centro:
 - Identificación de puntos fuertes para su mantenimiento.
 - Identificación de puntos débiles para su mejora.
 - Análisis de causas.
 - b) Datos individuales:
 - Detectar desviaciones significativas.
3. Priorizar ámbitos de intervención concretos en:
 - El currículo. En relación con el proceso de e/a.
 - La metodología. En relación con la práctica docente.
 - Los medios didácticos y técnicos.
 - La organización y el funcionamiento.
 - El clima de relaciones y convivencia.
 - La familia y el entorno.
 - Otros (especificar)
4. Decisiones (sobre punto 2.)
 - A nivel de centro.
 - En casos individuales.

PLAN de intervención para la MEJORA

Finalidad y estructura:

1. Propuestas de acciones y su diseño:
 - Objetivo/s.
 - Indicador/es.
 - Temporalización.
 - Recursos necesarios.
 - Responsables.
2. Puesta en marcha del Plan de intervención para la Mejora:
 - Seguimiento.
 - Evaluación.
 - Revisión.

IV.2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS PARA LA MEJORA

A) INFORME de CENTRO

Su finalidad no es otra que saber “leer” los resultados en el contexto del centro. Se trataría de llevar a cabo un diagnóstico desde los resultados obtenidos por los alumnos/as en las competencias evaluadas, no tanto para fijarse exclusivamente en los valores numéricos, sino para identificar los mismos con aspectos que denotan puntos fuertes o, al contrario, indican aspectos que han de mejorarse por su debilidad.

Su estructura se corresponde con los siguientes apartados:

1. Análisis de los resultados:

- Resultados y centro
- Resultados y evaluación curricular.

Dentro de este punto habría que responder a preguntas como las siguientes:

- Las diferencias que ha podido haber entre los resultados de las diferentes competencias evaluadas. ¿Han sido los esperados?
- Las diferencias apreciadas entre los resultados de la evaluación de competencias y los resultados académicos de los alumnos en esas áreas. ¿Son coincidentes, o no, con la evaluación curricular de los alumnos? Identificación de déficit individuales significativos.
- Otras cuestiones, presentes en los informes del ISEI-IVEI, que nos llamen la atención y que podamos relacionar con la práctica docente y/o con otras variables de incidencia en el centro.

2. Diagnóstico de la situación, como consecuencia del análisis de los resultados que incluya:

- Datos globales de centro:
 - Identificación de puntos fuertes para su mantenimiento.
 - Identificación de puntos débiles para su mejora.
 - Decisiones de optimización, cuando se considere que los resultados pueden mejorarse desde los elementos integrantes del sistema, en este caso el centro.
 - Un segundo, cuando se han detectado déficit importante en los resultados.
 - Análisis de causas.
- Datos individuales:
 - Detectar desviaciones significativas.

- Identificar aquellos aspectos, del funcionamiento del aula y/o centro, que se deben mantener por entender que han contribuido a que los resultados hayan sido satisfactorios. ¿Qué puntos fuertes señalaría para su mantenimiento?
- Identificar aquellos aspectos que se deben mejorar (optimizar) por entender su relación con unos resultados que presentan aspectos no satisfactorios pero de los que se espera poder obtener mejores resultados. ¿Qué puntos débiles señalaría para su mejora?
- Identificar aquellos elementos de la evaluación para su optimización como p.e. incrementar algún recurso personal, romper algunas situaciones rutinarias principalmente relacionadas con el funcionamiento del aula, equipo de nivel y ciclo, departamento...
- Identificar aquellos elementos de la evaluación para su cambio, si los hay, en donde los resultados han presentado déficit importantes, siendo necesario subsanar errores de planificación, procesos inadecuados, niveles de logro insuficientes, modificar actitudes y/o concepciones erróneas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizativos. ¿Qué decisiones de cambio tomaría y en qué aspectos?
- Un análisis de posibles causas ligado a la propia realidad del centro y que pueda explicar los resultados obtenidos.

3. Priorización de ámbitos de intervención concretos en el centro:

- El currículo. En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La metodología. En relación con la práctica docente.
- Los medios didácticos y técnicos.
- La organización y el funcionamiento.
- El clima de relaciones y convivencia.
- La familia y el entorno.
- Otros (especificar).

4. Decisiones (sobre punto 2.)

- A nivel de centro.
- En casos individuales (alumnado con carencias significativas).

B) PLAN de intervención para la MEJORA

Para la concreción del Plan de Mejora es interesante recordar lo importante que es tener presente un punto de partida común para la mejora. Este punto de partida tiene presente que cualquier decisión en relación con propuestas de mejora ha de responder a su identificación con un “*conocimiento con valor de uso*” común para todo alumno/a.

Este conocimiento supondrá o necesita un replanteamiento-ajuste del currículo en la educación obligatoria, buscando un enfoque más global del aprendizaje que permita una relación más estrecha con las necesidades cambiantes de la realidad. En este sentido, lo importante será insistir más, por un lado, en las herramientas esenciales del aprendizaje (comprensión lectora, expresión oral y escrita, cálculo, resolución de problemas) y, por otro, en los contenidos fundamentales (conocimientos, capacidades, actitudes y valores).

La adquisición de las competencias básicas exige establecer puentes entre las áreas y materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento (las competencias básicas no están vinculadas a una materia determinada, sino a todas).

En este sentido el **Proyecto Educativo de Centro**, como referente de la autonomía del mismo y como consecuencia de la reflexión activa del profesorado, es fundamental para seleccionar los objetivos, contenidos y fines educativos. Los contenidos no exigen grandes cambios, quizá sea necesario una mejor secuenciación tanto lógica como psicológica, lo que debe cambiar es el enfoque. Se trata de que el aprendizaje de los contenidos siga una metodología que conduzca a la adquisición de competencias (transformar la enseñanza en aprendizaje).

Los proyectos educativos y, dentro de ellos, los **Proyectos Curriculares**, serán piezas fundamentales para redefinir qué es lo básico en la educación obligatoria, permitiendo poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideren imprescindibles porque se les supone aportan un conocimiento con valor de uso. Para ello será preciso identificar, dentro del currículo, los elementos competenciales, definir los rasgos que los caracterizan y especificar cuál es el nivel, considerado básico en cada una de ellas, que el alumnado debe alcanzar.

Los **Currículos** incluyen un conjunto de aprendizajes deseables, más amplios de los que en algún momento se consideren mínimos o irrenunciables. La referencia a las competencias básicas tiene la virtualidad de orientar la programación de la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible (debería suponer una mejora del modelo actual de currículo). Estas son las razones que han aconsejado incluir las competencias básicas como uno de los elementos del currículo y como referente para la evaluación. La LOE y el Decreto 175/2007 las establecen como referencia para la promoción de ciclo en la E. Primaria y para la titulación al final de la E. Secundaria Obligatoria, así como para las evaluaciones de diagnóstico.

La **finalidad del Plan de intervención para la Mejora** consiste en recoger las conclusiones y decisiones tomadas en el Informe de Centro y planificarlas en aquellas acciones necesarias para su mejora. Desarrollarlas sistemáticamente y evaluarlas y, en su caso, revisarlas según el resultado obtenido (aprendizaje interno involucrando a los equipos directivos y profesorado).

La **Estructura** del Plan de intervención para la Mejora se corresponde con una propuesta de acciones realistas coincidente con las propuestas expuestas en el Informe de Centro: Currículo, diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, metodología, práctica docente, recursos didácticos y técnicos, aspectos organizativos y de funcionamiento, familia y entorno, clima de relaciones y convivencia... y su correspondiente diseño.

Por último, para ser realistas no se ha de olvidar la relación que hay entre currículo y competencias básicas. Las segundas están incluidas dentro de las primeras. Con las áreas y materias del currículo se pretende que los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. A veces no resulta sencillo dar con esta relación. Una misma área puede contribuir a la consecución de varias competencias, y a la vez varias competencias pueden ser alcanzadas desde el trabajo en un área. No es una tarea

fácil, por eso el trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales ya apuntadas.

El diseño de las diferentes **acciones de mejora en el Plan** deberá contemplar al menos:

- Objetivo de la acción.
- Indicador/es que se fijen para poder concluir la superación o no del objetivo fijado.
- Temporalización. Momentos para llevar a cabo las actividades que se incluyan en la acción correspondiente.
- Recursos necesarios. Personales y materiales que deben acompañar la acción de mejora.
- Responsable/s de la acción de mejora.
- Evaluación y revisión del Plan de mejora. Indicar quiénes, cuándo y cómo.

En el Plan de Mejora se incluirá un punto referido a las necesidades de asesoramiento que se piensa pueden ayudar a resolver su ejecución.

Por último, tanto el Informe de Centro (I.C.) como el Plan de intervención para la Mejora (P.M.), una vez cumplimentados por los centros, serán remitidos al inspector/a de referencia para su valoración.

En el **Anexo 3 a)b)c)** se ofrece un modelo de los diferentes documentos.

IV.2.3. RESPONSABLES Y TIEMPOS

Por lo expuesto anteriormente se puede concluir que, desde la perspectiva de la Administración Educativa, la evaluación de diagnóstico es una oportunidad de elaborar un modelo de trabajo de colaboración y coordinación entre diferentes servicios educativos.

Como ha quedado reflejado en el contenido de la propia evaluación y sobre todo en lo referente al proceso de intervención en la mejora de los centros y de su alumnado, la colaboración y coordinación anteriormente mencionada, hace referencia al Instituto Vasco de Evaluación, a la Inspección Educativa y a los Servicios de Apoyo (Berritzegunes) y siempre desde las funciones que le son asignadas en la normativa vigente, pudiéndose resumir en lo siguiente:

➔ **Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI):** La elaboración del diseño de la evaluación de diagnóstico, de las pruebas y de su control. Se responsabilizará también del análisis de los datos globales y parciales y de la realización de los distintos informes: Informe global del sistema educativo, informe de cada centro e informe de cada alumno y alumna que ha sido evaluado.

➔ **Dirección de Innovación Educativa:** La definición de las competencias básicas en el currículo y el asesoramiento de los Berritzegunes en el proceso de mejora de los centros. Hasta la realización de las pruebas ayudará a definir las competencias básicas y presentará modelos de ítems para la evaluación y, con posterioridad a la realización de las pruebas, asesorará a los centros tanto en la elaboración de los *Informes de Centro* y *Planes de intervención para la Mejora* respectivos, como en la ejecución de dichas mejoras.

➔ **Inspección de Educación:** El control de calidad del proceso de evaluación en los centros, la valoración de los informes correspondientes sobre los compromisos de mejora de los centros puestos de manifiesto en los Informes de Centro y en los Planes para la intervención en la Mejora respectivos y el posterior seguimiento de la ejecución de estos Planes.

El siguiente gráfico muestra las **acciones, tiempos y sus responsables**:

Ejes básicos de la intervención	ACTIVIDADES	T.	RESPONSABLE/S
<p>Implicación de los centros docentes en el proceso de evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación en cada centro del Equipo coordinador de la evaluación. 2. Proceso de información, asesoramiento y desarrollo de la evaluación diagnóstica en centro. <ul style="list-style-type: none"> - Información y sensibilización: explicar al equipo de coordinación en qué consiste la evaluación de diagnóstico y su incidencia en el centro. - Información y sensibilización: explicar en qué consiste la evaluación de diagnóstico y su incidencia en el centro a Claustro, OMR/CE. - Información y sensibilización: explicar en qué consiste la evaluación de diagnóstico y su incidencia en el centro a grupos de padres de alumnos evaluados (1ª reunión curso) - Información a los centros y profesorado de los niveles que van a ser evaluados sobre tipo de prueba, competencias que se van a evaluar, tiempos... - Desarrollo. Planificación de la evaluación en el centro. 3. Elaborar listado del alumnado que debe realizar las pruebas e introducción de datos en la base correspondiente. 4. Asesoramiento desde primera visita hasta realización de las pruebas: Competencias y tipo prueba. 	<p>Septiembre Octubre</p> <p>Noviembre</p> <p>Diciembre a Febrero</p>	<p>Director/a</p> <p>Inspector/a referencia</p> <p>Equipo de coordinación</p> <p>Tutores y Equipo de coordinación</p> <p>Asesor/a referencia</p> <p>Inspector/a referencia, Asesor/a de referencia, Equipo coordinación</p> <p>Director e Inspector/a de referencia</p> <p>Asesor/a Berritzegune</p>
<p>Control de calidad en el proceso de aplicación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Aplicación de las pruebas externas. 	<p>Marzo o abril</p>	<p>ISEI-IVEI (*)</p> <p>Inspector/a referencia (control de calidad de la evaluación)</p>
<p>Divulgación de la información y de los resultados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Presentación del informe de resultados definitivos al equipo coordinador de centro. 7. Presentación de los resultados definitivos al Claustro y OMR/CE. 8. Presentación de los resultados definitivos a familias. 	<p>Primer trimestre curso siguiente</p>	<p>Inspector/a referencia</p> <p>Asesor/a referencia</p> <p>Director/a</p> <p>Director/a y equipo coordinador</p>
<p>Proceso de intervención para la mejora</p>	<ol style="list-style-type: none"> 9. Proceso de asesoramiento para la elaboración del Informe de centro y Plan de intervención para la Mejora. 10. Elaborar el Informe del Centro. 11. Elaborar el Plan de Mejora. 12. Remitir Informe de Centro y Plan de Mejora a Inspección para su valoración (Informe) 13. Elaborar diversos informes por parte del inspector/a de referencia. 	<p>Primer trimestre curso siguiente</p>	<p>Asesor/a referencia</p> <p>E. Directivo y Equipo Coordinación</p> <p>E. Directivo y Equipo Coordinación</p> <p>Director/a</p> <p>Inspector/a de referencia</p>

(*) ISEI-IVEI asume todo el proceso de elaboración de las pruebas, su validación y realización, al igual que la confección de los informes.

IV.2.4. APROXIMACIÓN A LA CARGA DE TRABAJO

La planificación de las actividades relacionadas con la evaluación de diagnóstico se incluirá en los diferentes Planes Anuales de Inspección y Planes de Actuación de los Berritzegunes, que tendrán que considerar la importante carga de trabajo que el desarrollo de esta actividad conlleva para cada uno de los servicios.

Anexos

ANEXO 1. CALENDARIO DE APLICACIÓN

2008

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			



FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

-  Carnavales
-  Semana Santa

2009

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

2010

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

2011

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

2012

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29				

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

2013

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

2014

ENERO						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

MARZO						
L	M	X	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Semana Santa

2008	16 marzo	17 marzo	18 marzo	19 marzo	20 marzo	21 marzo	22 marzo	23 marzo
2009	5 abril	6 abril	7 abril	8 abril	9 abril	10 abril	11 abril	12 abril
2010	28 marzo	29 marzo	30 marzo	31 marzo	1 abril	2 abril	3 abril	4 abril
2011	17 abril	18 abril	19 abril	20 abril	21 abril	22 abril	23 abril	24 abril
2012	1 abril	2 abril	3 abril	4 abril	5 abril	6 abril	7 abril	8 abril
2013	24 marzo	25 marzo	26 marzo	27 marzo	28 marzo	29 marzo	30 marzo	31 marzo
2014	13 abril	14 abril	15 abril	16 abril	17 abril	18 abril	19 abril	20 abril
2015	29 marzo	30 marzo	31 marzo	1 abril	2 abril	3 abril	4 abril	5 abril
2016	20 marzo	21 marzo	22 marzo	23 marzo	24 marzo	25 marzo	26 marzo	27 marzo

ANEXO 2. DISPONIBILIDAD Y NECESIDADES DE EQUIPAMIENTO INFORMÁTICO

ANEXO 3. DOCUMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN EN LA MEJORA

A continuación se presenta un documento general que consta de tres Anexos identificados con cada uno de los tres tipos de documentos que han de elaborarse como consecuencia de la evaluación de diagnóstico y que denominamos Documentos para la Intervención en la Mejora del Funcionamiento de los Centros Docentes de la CAPV y que es la consecuencia práctica y realista de la evaluación de diagnóstico que se ha realizado (de algunas competencias básicas) en su centro.

La primera finalidad es aportar unos documentos que faciliten la necesaria reflexión sobre los resultados en primer término y luego sobre la relación de los mismos con la práctica docente diaria en el aula y en el centro.

Se trataría de llevar a cabo un diagnóstico desde los resultados obtenidos por los alumnos en las competencias evaluadas, no tanto para fijarnos exclusivamente en los valores numéricos, sino para identificar los mismos con aspectos que se piensa que, debido a ellos, los resultados denotan un punto fuerte o, al contrario, nos indican aspectos que debemos mejorar por su debilidad.

En todo caso, se plantea una doble vertiente para hacer realista la igualdad evaluación de diagnóstico = intervención para la mejora:

1. Por un lado, en el INFORME DE CENTRO se analizan los resultados en relación con la dinámica curricular que lleva el centro (PCC) y que seguiría los siguientes pasos:
 - Análisis de resultados.
 - Diagnóstico de situación del centro.
 - Ámbitos de intervención en el centro.

Dentro del primero, análisis de resultados, tendríamos:

- Las diferencias que ha podido haber entre los resultados de las diferentes competencias evaluadas.
- Las diferencias apreciadas entre los resultados de la evaluación de competencias y los resultados académicos de los alumnos en esas áreas.
- Otras cuestiones, presentes en los informes del ISEI-IVEI, que nos llamen la atención y que podamos relacionar con la práctica docente y/o con otras variables de incidencia en el centro.

En relación con el diagnóstico de centro tendríamos en cuenta aquellas cuestiones que de alguna manera están presentes en los resultados de la evaluación de una forma general y que tendrían que ver con:

- Identificar aquellos aspectos, del funcionamiento del aula y/o centro, que se deben mantener por entender que han contribuido a que los resultados hayan sido satisfactorios.
- Identificar aquellos aspectos que se deben mejorar (reforzar) por entender su relación con unos resultados no satisfactorios.
- Un análisis de posibles causas —diferentes variables: Ficha de Centro— ligadas a la propia realidad del centro.

En relación con el tercer paso, ámbitos de intervención en el centro, se trataría de marcar ámbitos de influencia concretos desde donde priorizar las posibles actuaciones de mejora: Currículo (diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje), metodología (práctica docente), recursos didácticos y técnicos, aspectos organizativos y de funcionamiento, familia y entorno, clima de relaciones y convivencia...

2. Por otro, en el PLAN de MEJORA, el funcionamiento y las características propias del centro, de su alumnado, del profesorado y de la comunidad en general, nos permitiría ampliar la evaluación hasta los parámetros de una evaluación de centro, en donde los resultados de la evaluación de diagnóstico serían un elemento más. Todo ello configuraría un proceso —si el objetivo final de la evaluación es la mejora, es clara la identificación con un proceso— en donde no estaríamos hablando de pruebas aisladas, con resultados de medición desligados del funcionamiento del centro.

Marcaríamos como características de este proceso que:

- Se inicia al comenzar el curso.
- Se centraliza en un equipo coordinador de la misma.
- Exige al profesorado una participación y un aprendizaje.
- Necesita asesoramiento y supervisión.
- Incluye la realización de unas pruebas y la obtención de unos resultados (en este apartado es necesario reconocer las limitaciones de las pruebas).
- Concluye incluyendo en el P.A.C. un Plan de Mejora que recoge de partida acciones que han tendido su origen en la reflexión y análisis de los resultados y de su propia realidad y que tienen como finalidad modificar aquellos aspectos de su funcionamiento que se diagnostica como necesarios.

El Plan de Mejora, tendría como punto de partida aquellas acciones que han sido diagnosticadas en el Informe de Centro –bien como de mantenimiento, de optimización/mejora o de cambio– y que se planifican para conseguir los resultados previstos según el esquema:

- Marcar unos objetivos.
- Fijar una secuenciación de las acciones previstas.
- Fijar unos indicadores entendidos como los resultados medibles que se espera obtener con la realización de la acción prevista.
- Marcar una temporalización para la realización de las acciones previstas.
- Acotar los recursos personales y/o materiales necesarios.
- Determinar los responsables.
- Marcar procedimiento para la evaluación-revisión del contenido del Plan de mejora (P.M.)

Este P.M. será remitido al inspector/a de referencia correspondiente y éste elaborará el/os informe/s que entienda necesarios: Al centro, a los servicios de apoyo (Berritzegunes) y a la Delegación Territorial de Educación.

ANEXO 3 A). DOCUMENTOS DE MEJORA

MODELO

DOCUMENTO PARA LA INTERVENCIÓN EN LA MEJORA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CAPV

I. INFORME DE CENTRO

CENTRO:

CÓDIGO:

LOCALIDAD:

FECHA:

I. INFORME DE CENTRO

NIVEL	COMPETENCIAS EVALUADAS
4º de E. PRIMARIA	
2º de E.S.O.	

1º ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Valoración de los resultados en las diferentes competencias evaluadas.

¿Han sido los resultados de la prueba/s de esta/s competencia/s básica/s los esperados por el centro? Sí/No ¿Por qué?

Los resultados de la prueba de esta/s competencia/s básica/s ¿son coincidentes, en líneas generales, a los que han obtenido los alumnos y alumnas en la evaluación curricular del curso en que se realiza la evaluación?

2º DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

Desde el análisis de los resultados globales (de las diferentes competencias evaluadas)

¿Qué puntos fuertes identificaría para su mantenimiento?

¿Qué puntos débiles identificaría para su mejora?

Análisis de causas (causa o causas que puedan explicar los resultados obtenidos)

3º PRIORIZACIÓN DE LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN EN EL CENTRO

Realizada —en los puntos anteriores— la necesaria aproximación descriptiva y de análisis de los resultados del centro en la competencia, ¿cuáles serían los ámbitos sobre los que se deberían tomar decisiones (decisiones de mantenimiento, optimización o cambio) para incluir en un proceso de mejora? (Marcar del 1 al 7 aquellos ámbitos de influencia según prioridad en la intervención):

_____ Currículo. En relación con el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha competencia.

_____ Metodológicos. En relación con la práctica docente.

_____ Medios didácticos y técnicos.

_____ Organizativos y funcionamiento.

_____ Clima de relaciones y convivencia.

_____ Familia y entorno.

_____ Otras (especificar):

4º PREVISIÓN DE ACTUACIONES INDIVIDUALES

Detectadas ciertas desviaciones significativas que incidan en determinados alumnos/as, será necesario planificar una intervención que tenga como objetivo el logro del nivel de superación en las competencias básicas no alcanzado.

Este proceso individualizado de intervención educativa puede seguir el esquema expuesto en el punto 3º, pero la finalidad debe ser una apuesta clara por alcanzar los niveles medios.

Otras observaciones

Informe de Centro realizado por:

ANEXO 3 B). PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA

MODELO

DOCUMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN EN LA MEJORA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CAPV

II. PLAN DE MEJORA

CENTRO:

CÓDIGO:

LOCALIDAD:

FECHA:

II. PLAN DE MEJORA

Marcar **Plan de acciones** en los ámbitos que se priorizan (planificar acciones que se deben hacer para conseguir los resultados previstos).

Currículo. En relación con el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Objetivo/s:

Secuencia de acciones:

Indicador/es (resultado/s medible/s que se espera obtener con la realización de la acción prevista):

Temporalización:

Recursos necesarios:

Responsables:

Metodología. En relación con la práctica docente.

Objetivo/s:

Secuencia de acciones:

Indicador/es (resultado/s medible/s que se espera obtener con la realización de la acción prevista):

Temporalización:

Recursos necesarios:

Responsables:

Recursos didácticos y técnicos. Formación, plantilla, dotación medios...

Objetivo/s:

Secuencia de acciones:

Indicador/es (resultado/s medible/s que se espera obtener con la realización de la acción prevista):

Temporalización:

Recursos necesarios:

Responsables:

Organizativos y de funcionamiento

Objetivo/s:

Secuencia de acciones:

Indicador/es (resultado/s medible/s que se espera obtener con la realización de la acción prevista):

Temporalización:

Recursos necesarios:

Responsables:

Clima de relaciones y convivencia

Objetivo/s:

Secuencia de acciones:

Indicador/es (resultado/s medible/s que se espera obtener con la realización de la acción prevista):

Temporalización:

Recursos necesarios:

Responsables:

Familia y entorno

Objetivo/s:

Secuencia de acciones:

Indicador/es: (resultado/s medible/s que se espera obtener con la realización de la acción prevista)

Temporalización:

Recursos necesarios:

Responsables:

Otras. Especificar:

Objetivo/s:

Secuencia de acciones:

Indicador/es (resultado/s medible/s que se espera obtener con la realización de la acción prevista):

Temporalización:

Recursos necesarios:

Responsables:

EVALUACIÓN Y REVISIÓN DEL PLAN DE MEJORA

Quién:

Cuándo:

Cómo:

Para qué:

Plan de Mejora elaborado por:

El presente Informe de Centro y el correspondiente Plan de Mejora han sido incluidos en el Plan Anual de Centro aprobado por el Claustro en fecha
y presentado al O.M.R. / C.E. en fecha

Sello y firma del director/a

ANEXO 3 C). INFORME VALORATIVO DEL INSPECTOR/A DE REFERENCIA

MODELO

DOCUMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN EN LA MEJORA DEL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CAPV

III. INFORME DEL INSPECTOR/A

CENTRO:

CÓDIGO:

LOCALIDAD:

FECHA:

INFORME DEL INSPECTOR/A DE REFERENCIA

CENTRO:

CÓDIGO:

Inspector/a de referencia:

Fecha emisión de informe:

1. Sobre el INFORME DE CENTRO

Valoración del contenido tanto sobre el proceso de diagnóstico seguido como sobre la identificación de puntos fuertes y de mejora.

Sugerencias

2. Sobre el PLAN de MEJORA

Valoración de las propuestas en relación a: Actividades (mantenimiento, optimización, cambio) estructura; responsables; tiempos; evaluación-revisión.

Sugerencias

Observación: En cada uno de estos puntos se presentará un modelo (extenso y detallado) que ayudará a su cumplimiento.

ANEXO 3 D). INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

En este anexo se pretende aportar ideas para integrar en los diferentes ámbitos sobre los que se ha priorizado actuaciones de mejora. Se recogen algunas cuestiones, las más importantes y aquellas que pueden tener relación causa-efecto con los resultados obtenidos. En todo caso, existen otras muchas y además la investigación pedagógica casi nunca es concluyente.

Es importante tener presente un punto de partida común para la mejora, este punto de partida bien podría ser la consideración de la existencia de un “**conocimiento con valor de uso**” común para toda persona como miembro de una sociedad, cuyos conocimientos harán que sea capaz de desenvolverse de manera hábil, crítica y activa en relación con las circunstancias cotidianas.

Este conocimiento supondrá un replanteamiento-ajuste del currículo (educación obligatoria), buscando un enfoque más global del aprendizaje que permita una relación más estrecha con las necesidades cambiantes de la realidad. En este sentido, lo importante será insistir más, por un lado en las herramientas esenciales del aprendizaje (comprensión lectora, expresión oral y escrita, cálculo, resolución de problemas) y por otro en los contenidos fundamentales (conocimientos, capacidades, actitudes y valores).

La adquisición de las competencias básicas exige establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento (las competencias básicas no están vinculadas a una materia determinada, sino a todas). En este sentido el proyecto educativo es fundamental para seleccionar los objetivos, contenidos y fines educativos. Los contenidos no exigen grandes cambios, quizá sea necesario una mejor secuenciación tanto lógica como psicológica, lo que debe cambiar es el enfoque. Se trata de que el aprendizaje de los contenidos siga una metodología que conduzca a la adquisición de competencias (transformar la enseñanza en aprendizaje).

La adquisición de una competencia supondría cumplir tres condiciones: 1) que con su consecución se contribuya a obtener resultados de alto valor personal, 2) debe de ser aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y 3) permitirá a las personas que las adquieran, superar con éxito exigencias complejas.

Los proyectos educativos y dentro de ellos los proyectos curriculares serán piezas fundamentales para redefinir qué es lo básico en la educación básica, permitiéndonos poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideren imprescindibles. Para ello será preciso identificar, dentro del currículo, los elementos competenciales, definir los rasgos que los caracterizan y especificar cuál es el nivel, considerado básico en cada una de ellas, que el alumnado debe alcanzar.

Los currículos incluyen un conjunto de aprendizajes deseables, más amplios de los que en algún momento se consideren mínimos o irrenunciables, la referencia a las competencias básicas tiene la virtualidad de orientar la programación de la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible (debería suponer un enriquecimiento del modelo actual de currículo).

Estas son las razones que han aconsejado incluir las competencias básicas como uno de los elementos básicos del currículo y como referente para la evaluación. La LOE las establece como referencia para la promoción de ciclo en la E. Primaria y para la titulación al final de la E. Secundaria Obligatoria, así como para las evaluaciones de diagnóstico.

Currículo. *En relación con el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha competencia*

- Clarificación de los objetivos que se pretende alcanzar.
- Seleccionar los tipos de contenidos: cognitivos, de capacitación, actitudinales, sobre los que construir la tarea educativa.

- Secuenciación contenidos (lógica/psicológica). Orden en que interesa presentar a los alumnos los contenidos de enseñanza para que el aprendizaje del mismo sea lo más concreto posible. No se debe identificar secuenciación con temporalización.
- Identificación de los aspectos considerados comunes y obligatorios
- Globalmente se adapta el currículo que se imparte a la realidad de la escuela y de los alumnos.

Metodología. En relación con la práctica docente

- Líneas metodológicas fundamentales que deben informar el planteamiento concreto de cada tipo de actividad: memorística, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, creatividad, autonomía.
- Principios de intervención educativa: Modelo educativo de centro, motivación, responsabilidad ante los aprendizajes, orientación educativa y personal.
- Se varía la metodología de la enseñanza proponiendo actividades de aprendizaje diferenciadas, organizando grupos de trabajo flexibles, acelerando o desacelerando el ritmo de introducción de nuevos contenidos, priorizando unos bloques de contenidos respecto a otros.

Recursos didácticos y técnicos

- Medios y formas de trabajo elegido para lograr el propósito educativo y los recursos utilizados.
- Profesorado:
 - Análisis de su actividad docente. Enfoque de la acción docente.
 - Integrar la teoría y la práctica educativa. Proceso de reflexión sobre la acción docente.
 - Necesidades formativas: Inicial y continua.
 - Previsión de recursos humanos.

Organización y funcionamiento

- Organización de los equipos de profesores y alumnos.
- Clima del centro.
- Gestión del centro. Funciones del equipo directivo.
- Fomentar el trabajo coordinado en equipos de profesores/as.

Necesidades del centro como consecuencia de la evaluación:

- Constituir cada año un equipo coordinador de la evaluación que unido a la comisión pedagógica centralice y realice las diferentes acciones ligadas a la evaluación (Recurso estratégico).
- Orientaciones para ejecutar el proceso de evaluación.
- Orientar —en relación con las competencias a evaluar— la práctica pedagógica y facilitar pautas para su seguimiento y valoración.
- Distribución de tiempo de dedicación para el equipo coordinador.

Clima de relaciones y convivencia

Tutoría

Familia y entorno

- Incardinar las decisiones educativas del centro con la necesaria contextualización realidad-entorno del centro. Partir de la realidad de la escuela.
- Relación con el entorno.
- Colaboración con y de las familias.
- Expectativas de los padres de los alumnos.

Otras

Especificar

.....

.....

.....

ANEXO 4. ÁMBITOS DE DESARROLLO INFORMÁTICO

a) Aplicación para la gestión en la comunicación con los centros

- El ISEI-IVEI ya dispone de una aplicación web para gestionar las solicitudes de información a los centros: Listado de alumnos, grupos, modelos, horarios, responsables, aplicadores, etc. Actualmente la aplicación web está basada en tecnología asp contra un servidor IIS.
- Se requiere asesoría para comprobar la seguridad de la aplicación así como la realización de propuestas de mejora. El desarrollo corre a cargo del ISEI-IVEI

b) Aplicación para realizar las pruebas utilizando ordenadores

- Se trata de experimentar la posibilidad de pasar pruebas de evaluación fiables al alumnado utilizando ordenadores conectados a Internet.
- La hipótesis de partida es que un mismo día y a la misma hora, un número muy grande de alumnos estén realizando la prueba. Se prevé en un principio que el pico máximo de conexión simultánea sean unos 3.000 alumnos.
- Las áreas que inicialmente se quieren evaluar son: Euskara, Castellano, Matemáticas y Ciencias.
- Las pruebas de evaluación constan de un número determinado de ítems. Se pueden distinguir tres tipos básicos de ítems:
 - *Ítem cerrado*. A cada pregunta se ofrece varias opciones, normalmente de 3 a 5, con una o varias respuestas correctas. Permite una corrección rápida y objetiva.
 - *Ítem semi-cerrado*. Son aquéllos en los que los objetos de la respuesta están visibles, pero hay que actuar sobre ellos: colocar en un orden determinados objetos, modificar alguna característica del objeto, ordenar los párrafos de un texto, etc.
 - *Ítem abierto*. Se orientan a evaluar destrezas que no es posible evaluar mediante otro tipo de ítems. Su variedad es muy amplia: se le puede pedir que escriba la respuesta, que dibuje algo, que realice una operación matemática, que rellene los huecos de un esquema, que elabore un gráfico, que escriba una redacción, etc. Pueden ser de construcción corta o de construcción larga.
- Será una aplicación web contra un servidor o servidores de internet de dedicación exclusiva para la prueba y que serán provistos por el ISEI-IVEI.
- Se recomienda una tecnología del entorno de producción basada en servidor Linux apache, con lenguaje php como lenguaje de desarrollo preferente y soporte de datos mysql u oracle.
- Se prefiere que el desarrollo de ítems esté basado en algún sistema de herramienta de autor para la producción de contenidos e-learning bajo el standard SCORM.
- La aplicación web deberá controlar los siguientes aspectos:
 - La entrada en la aplicación se hará mediante una URL corta y fácil de teclear.
 - No dejar huella en el ordenador dónde se visualiza la prueba ni en ningún servidor del centro.
 - La no posibilidad de guardar, imprimir o copiar las pantallas con los enunciados de los ítems.
 - La personalización de la prueba para cada alumno; identificando a cada uno mediante una clave.
 - El momento en el que la aplicación esté disponible para comenzar a realizar la prueba.
 - El tiempo asignado para realizar la prueba. Una vez comenzada la prueba, la aplicación controlará el tiempo que utiliza el alumno para realizar la prueba y podrá desactivarse una vez transcurrido ese tiempo.
 - La seguridad en la transmisión de datos desde el ordenador al servidor.
 - Un sistema automático que vaya grabando los ítems contestados; garantizando la recuperación del trabajo ya realizado por parte del alumno.
 - La posibilidad de moverse con facilidad entre los ítems.
- Los ordenadores en los que se realizará la prueba tendrán capacidad y prestaciones suficientes para soportar aplicaciones multimedia basadas en tecnología web.
- Todos los ordenadores que se utilicen para la realización de la prueba estarán conectados a Internet mediante una conexión de banda ancha
- En un principio, la única aplicación informática que se utilizará en los puestos será un navegador web con las últimas prestaciones de navegación.

- El/la responsable TIC de cada centro será el encargado de garantizar las prestaciones y el correcto funcionamiento de los sistemas antes y durante la realización de la prueba. Con anterioridad a la prueba, el/la responsable TIC del centro conocerá las prestaciones que deberán tener los ordenadores para la correcta realización de la prueba.

c) Aplicación informática para visualizar las respuestas del alumnado y permitir la corrección y puntuación de los ítems

- Será una aplicación web. Debe permitir que el profesorado pueda corregir las pruebas desde ubicaciones muy distantes.
- Habrá que tener en cuenta los dos formatos de prueba que se quiere pilotar:
 - Hoja de respuestas para lectura óptica de marcas. En este caso el diseño de la base de datos de respuestas la proporciona el ISEI-IVEI.
 - Mediante aplicación web que visualice los ítems en la pantalla de un ordenador.
- El sistema de puntuación de ítems lo proporcionará el ISEI-IVEI.
- La aplicación deberá ofrecer las siguientes prestaciones para los dos formatos de base de datos de respuestas:
 - Selección del alumno/a que se quiere corregir.
 - Visualización de la respuesta que se ha dado a cada ítem.
 - La generación de puntuaciones automáticas en los ítems cerrados.
 - La posibilidad de puntuar en los ítems abiertos y también la posibilidad de modificar las puntuaciones asignadas automáticamente.
- Generará una base de datos de puntuaciones de todos los ítems por cada alumno.

d) Diseño de las bases de datos

- Bases de datos previstas:
 - Enunciado de los ítems, características del ítem y sistema de puntuación.
 - Registro de las respuestas del alumnado, en el caso de la aplicación para visualizar la prueba mediante ordenador.
 - Registro de las puntuaciones de la corrección.
- Modelo de relaciones entre estas bases y con la que proporcionará el ISEI-IVEI con el listado de alumnos.

ANEXO 5. PRESUPUESTO

A continuación se presenta un presupuesto general elaborado a partir de los datos presupuestarios del pilotaje que se realizará este curso de todas las pruebas y cuestionarios, así como un cálculo aproximado de otros aspectos relacionados con la evaluación de diagnóstico.

En la mayor parte de los casos, nos hemos basado en aproximaciones ya que todavía carecemos de información precisa en algunos apartados (tamaño de las pruebas, cantidad de ítems abiertos para corrección, pilotaje de nuevas pruebas...); en cualquier caso, la siguiente propuesta puede dar una idea bastante cercana a las necesidades presupuestarias y a algunas consecuencias que es preciso tener en cuenta.

Hemos dividido este presupuesto en siete apartados:

1. Publicación de las pruebas de rendimiento y cuestionarios, así como otro tipo de material de la aplicación.
2. Aplicación de las pruebas.
3. Digitalización de las hojas de respuesta
4. Corrección de las pruebas.
5. Recursos informáticos ligados a la aplicación.
6. Edición de material informativo y de divulgación.
7. Pilotaje de nuevas pruebas e ítems.

Como se verá a continuación, para el desarrollo de algunos de estos trabajos será preciso hacer contrataciones externas.

1. PUBLICACIÓN DE CUADERNOS Y CUESTIONARIOS: 200.000 euros

El número de cuadernos de pruebas que será necesario editar estará condicionado por el número de aplicadores y la especialización de su trabajo, así como por las características técnicas de los cuadernos (especialmente si algunas hojas van a color).

Según las previsiones de la aplicación, cada uno de los alumnos y alumnas que participen en la prueba deberá utilizar alrededor de 148 páginas (hay 6 pruebas de rendimiento con sus correspondientes hojas de respuesta más un cuaderno para el cuestionario).

Según los datos del pilotaje, si todo este material se editara en blanco y negro el gasto por alumno sería aproximadamente de 5 euros, como se evaluaría cada año a alrededor de 35.000 alumnos y alumnas, el presupuesto sería de 175.000 euros, a lo que hay que añadir que algunas hojas deberán ser en color y que hay que pagar el manipulado de todo este material. Por lo tanto, el presupuesto necesario se acercaría a los **200.000 euros**.

2. APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS: 600.000 euros

El presupuesto para el pilotaje que se llevará a cabo este curso es de 30.000 euros para 80 grupos, lo que supone aproximadamente unos 375 euros por aplicación.

La previsión es que haya que aplicar cada curso en aproximadamente 1.600 grupos, por lo tanto el presupuesto rondaría los **600.000 euros**.

3. DIGITALIZACIÓN DE TODAS LAS HOJAS DE RESPUESTA

4. CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS: 225.000 euros

El presupuesto necesario para la corrección de todos los ítems abiertos de las pruebas de rendimiento está condicionado por el número de ítems de este tipo. El cálculo que se presenta a continuación parte de la siguiente hipótesis (evidentemente condicionada a los resultados del pilotaje):

Competencia	Nº ítems abiertos
Competencia lingüística en euskara	2 redacciones + 2 ítems de respuesta corta
Competencia lingüística en castellano	2 redacciones + 2 ítems de respuesta corta
Competencia matemática	2 ítems de respuesta corta
Competencia científica, tecnológica y para la salud	3 ítems de respuesta corta

En la aplicación definitiva el número de ítems abiertos a corregir es menor que en el pilotaje y además se reducirá la doble corrección al 25% de los cuadernos.

El trabajo de corrección de todos estos ítems supondrá aproximadamente 10.000 horas de trabajo a realizar por alrededor de 100 personas durante 4 semanas (se incluye también el tiempo de formación).

El presupuesto necesario para el pago de este trabajo estará cercano a los **225.000 euros**, en el que se incluye el pago a los correctores, así como los beneficios de la empresa, retenciones, etc.

5. ASPECTOS INFORMÁTICOS: 30.000 euros

- Mantenimiento del servidor específico para la evaluación: 300 euros por mes.
- Supervisión técnica por alguna empresa: 25.000 euros.

6. MATERIAL INFORMATIVO Y DE DIVULGACIÓN: 50.000 euros

Es difícil prever el gasto que puede suponer este apartado, pero es evidente que será necesario publicar material de carácter informativo dirigido a diferentes sectores (familias, profesorado, alumnado...) a través de trípticos, cuadernos y documentos; así como materiales de divulgación de diferente tipo con los resultados de la evaluación. Además de su elaboración, hay que tener en cuenta que todos estos materiales deberán traducirse, maquetarse y editarse.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, calculamos un presupuesto aproximado cercano a los 50.000 euros.

7. PILOTAJE DE NUEVAS PRUEBAS: 30.000 euros

Cada curso escolar será necesario, además de llevar a cabo la aplicación de las pruebas definitivas, pilotar nuevos ítems de competencias correspondientes a la parte fija, así como pruebas completas de nuevas competencias. Es preciso recordar que en el pilotaje es necesario considerar también la corrección de los ítems abiertos.

Teniendo en cuenta que el pilotaje de este curso va a suponer alrededor de 50.000 euros y que los próximos pilotajes no serán tan amplios como éste, calculamos que serán necesarios alrededor de **30.000 euros**.

PRESUPUESTO TOTAL

1. Publicación de las pruebas de rendimiento y cuestionarios	200.000 euros
2. Aplicación de las pruebas	600.000 euros
3. Corrección de las pruebas	225.000 euros
4. Digitalización de las hojas de respuesta	euros
5. Recursos informáticos ligados a la aplicación	30.000 euros
6. Edición de material informativo y de divulgación	50.000 euros
7. Pilotaje de nuevas pruebas	30.000 euros
TOTAL	1.135.000 euros

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN