

CAPÍTULO

C

**Marco de las Evaluaciones
de diagnóstico**



Poblaciones

Las Evaluaciones de diagnóstico se aplicarán a partir del curso 2023-2024 en los centros educativos que impartan 4.º EP y 2.º ESO y, como se ha explicado en el capítulo A, según se recoge en los artículos 21 y 29 de la LOE (modificada por LOMLOE), son responsabilidad de las Administraciones educativas. Esta evaluación, de carácter censal, tiene por objetivo informar, formar y orientar a los centros educativos, al profesorado, al alumnado y a sus familias y al conjunto de la comunidad educativa sobre el grado de adquisición de las competencias.

Por lo tanto, la población está formada por el alumnado que se encuentre matriculado en los cursos de 4.º EP y 2.º ESO, en el curso escolar en que se lleva a cabo la evaluación de diagnóstico.

Objeto de la evaluación: competencias específicas

La finalidad de esta evaluación será diagnóstica y en ella se comprobará el grado de dominio de las competencias específicas de las distintas áreas y materias. En el artículo 144 de la LOE (modificada por la LOMLOE), se establece que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes colaborarán en la realización de un marco común de evaluación que sirva como referencia de estas Evaluaciones. Siguiendo esta instrucción, y como se describe en el capítulo A, en el Grupo de Trabajo de Evaluación Educativa, se acordó que en el año 2022 se desarrollarían los marcos de evaluación de las competencias específicas de las siguientes áreas y materias: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera. Más adelante se irán incorporando a este marco las competencias específicas de otras áreas o materias.

En la configuración de los marcos de evaluación, los grupos de trabajo tomaron como referencia los de grandes estudios internacionales de la OCDE y de la IEA para cada competencia. También se tomaron como referencia las competencias específicas de 4.º EP y 2.º ESO de las áreas y materias, que constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado, y por otra, los criterios de evaluación y los saberes básicos recogidos en los Reales Decretos que desarrollan el currículo de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria.

La presentación de los diferentes marcos, que se recogen en los anexos de este capítulo, sigue el siguiente orden:

1. Presentación de las competencias específicas (de acuerdo con los RR. DD. de enseñanzas mínimas).
2. Relación de cada competencia específica con sus criterios de evaluación y con los indicadores de logro que medirán el grado de consecución de la misma.
3. Saberes básicos de las áreas y materias correspondientes al curso en el que se lleva a cabo la evaluación y que servirán de referencia para la elaboración de las pruebas.

4. Matriz de especificaciones con la distribución ponderal de cada una de las dimensiones consideradas en cada área y materia.

Pruebas de evaluación

Según se prevé en la legislación, las Evaluaciones de diagnóstico serán realizadas por los centros educativos bajo la responsabilidad de las Administraciones educativas. Cada comunidad autónoma, en el ámbito de sus competencias, regulará el modo en el que estas se realizarán. Los instrumentos de evaluación externa tradicionales han sido las pruebas estandarizadas, elaboradas con el fin de medir el grado de desarrollo competencial del alumnado, junto con cuestionarios de contexto que permiten analizar e interpretar de forma adecuada los resultados de la evaluación. Estas pruebas se diseñan con el objetivo de verificar las hipótesis de fiabilidad y validez para medir la competencia correspondiente. Como se ha explicado en el capítulo A, para poder realizar un diagnóstico adecuado, la evaluación mediante pruebas estandarizadas externas debe ser completada con la evaluación formativa que el profesorado realiza a lo largo del curso escolar, por lo que sus resultados deberían complementarse con el conjunto de evidencias recogidas a lo largo del tiempo. Es conocido que las pruebas externas son más precisas en la medición de los niveles de rendimiento intermedios; sin embargo, se obtiene mayor error de medición y menor precisión en la definición de los niveles extremos de la escala. Por ello, con el objetivo de lograr evaluar un mayor abanico de niveles de rendimiento, realizar la evaluación de forma más precisa e incluir, además, componentes de la competencia más complicados de medir mediante este procedimiento, en la actualidad se están proponiendo alternativas para la realización de la evaluación. Por ejemplo, una propuesta para la evaluación sería la observación directa del trabajo que realiza el alumnado. En este modelo, se propone al alumnado la realización de actividades basadas en situaciones abiertas que debe realizar individualmente o en equipo. El profesorado encargado de la aplicación asume un papel de facilitador o director de la tarea, anotando las evidencias observadas mediante indicadores de evaluación facilitados en una rúbrica. No obstante, estas iniciativas no son siempre fáciles de llevar a la práctica, puesto que requieren la movilización de numerosos recursos y de una formación exhaustiva de los aplicadores. Por ello, habitualmente el instrumento principal de medición de la adquisición de una competencia en el alumnado de primaria y secundaria serán las pruebas de nivel competencial, en las que el alumnado se somete a situaciones realistas en las que debe responder a varias cuestiones relacionadas con dicho planteamiento en las que tendrá que poner en juego las competencias adquiridas. En su diseño, estas pruebas deben tener en cuenta no solo los contenidos competenciales evaluados, sino también un formato adecuado a su aplicación y codificación, así como el contexto en el que se emplean.

Las competencias específicas, recogidas con este nombre en la actual ley educativa, se componen de contenidos, destrezas y actitudes, y las tres, aunque en distinta proporción (dado que los contenidos y las destrezas se pueden objetivar mejor en estas pruebas que las actitudes), deben ser tenidas en cuenta en la evaluación de las competencias. Además, las situaciones que las pruebas deben plantear deben ser percibidas por el alumnado de forma cercana y atractiva, de manera que, por un lado, el planteamiento sea estimulante

y, por otro, que se acentúe el carácter competencial de la evaluación, siempre vinculada a la resolución de situaciones reales o simuladas.

Las preguntas o ítems formulados deben ser elaborados por un equipo de personas expertas en la competencia que se evalúa y en la etapa educativa a la que se dirige la prueba.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las pruebas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Las medidas podrán incluir adaptaciones de acceso y organizativas que podrán afectar al formato y presentación de las pruebas, así como al tiempo y espacio de realización.

Cuando el alumnado tenga establecida una adaptación curricular, será evaluado acorde a esta adaptación y nivel correspondiente. Si la Administración educativa realizara análisis estadísticos, los resultados de este alumnado no deberían considerarse para el cálculo de los datos globales. Así se procederá también con aquellos alumnos o alumnas que presenten graves carencias lingüísticas en la lengua de aplicación de la prueba por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo español. El equipo psicopedagógico y de orientación de cada centro educativo, junto con el tutor o tutora y el profesorado de apoyo del alumno o alumna garantizarán la adecuación de las condiciones y los recursos para la realización de dichas Evaluaciones y, en su caso, elaborarán los informes correspondientes, según las indicaciones de las Administraciones educativas. En la elaboración de estas adaptaciones se tendrán en cuenta los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Tipos de ítems

En general, para llevar a cabo esta evaluación se emplearán pruebas en las que se combinen distintos formatos de ítems para configurar las unidades de evaluación. Se trata de pruebas constituidas a partir de casos que sirven como base para la interrogación y que, en la medida de lo posible, remiten a situaciones similares a las que el alumnado puede encontrar en su vida personal o social.

En cada unidad de evaluación se presenta una situación o caso mediante un estímulo a partir del cual se plantea un conjunto de cuestiones que se encuadran en alguno de los siguientes formatos:

- A. **De respuesta cerrada.** Los ítems de respuesta cerrada son aquellos que no requieren de una elaboración o construcción por parte de la persona que realiza la prueba, sino que solamente precisan que esta seleccione una opción de entre varias ofrecidas, relacione diferentes posibilidades, ordene ciertas opciones, etc. Por su alta objetividad en la codificación, estos ítems son los más empleados en las pruebas de evaluación externa si bien, por sí solos, no pueden evaluar ciertos procesos cognitivos, por lo que se debe buscar una presencia equilibrada de los diferentes tipos de ítems en las pruebas de nivel competencial. En general, las

respuestas a estos ítems se considerarán solamente como correctas o incorrectas, aunque también es posible contemplar, en una escala de respuesta graduada, opciones de respuesta parcialmente correcta. Se consideran varios tipos de formatos:

- De opción (o elección) múltiple. Se presenta un enunciado con varias alternativas de las cuales solo una es correcta.
- De opción múltiple compleja. Estos pueden presentar varios planteamientos, por ejemplo:
 - El más habitual es el de un conjunto de afirmaciones con respuesta dicotómica, es decir, a cada una de las cuales debe responderse eligiendo entre dos alternativas: verdadero/falso, sí/no, causa/consecuencia, etc. Es importante que cada una de las afirmaciones planteadas necesite, para su resolución, un razonamiento independiente del requerido para las otras, ya que de otra manera las respuestas estarían relacionadas entre sí.
 - Conjunto de afirmaciones, cada una de ellas de elección múltiple con respuestas no dicotómicas.
 - De opción múltiple con varias opciones correctas. Son ítems con la misma estructura que las preguntas de opción múltiple en los que varias de las opciones presentadas son correctas.
- De emparejamiento o relación. En estos ítems el alumno o alumna evaluado debe emparejar los elementos presentados en dos o más conjuntos de información según la relación existente entre ellos. También se clasificarían dentro de este tipo de preguntas aquellas consistentes en rellenar huecos siempre que se proporcione un listado de términos o elementos entre los que haya que seleccionar. Para relacionar los distintos elementos se pueden usar flechas, números, letras, etc.

B. **Ítems de respuesta semiconstruida**, que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados, es decir, la elaboración de una respuesta por parte de la persona evaluada. En general, solicitan una breve construcción, por ejemplo, un número que dé respuesta a un problema matemático o una palabra que complete una frase, o bien que la persona evaluada responda a alguna cuestión recordando algún conocimiento adquirido. Se clasificarán en esta categoría las preguntas siempre que no se proporcione un listado de posibles respuestas. Se pueden establecer diferentes niveles de corrección en la respuesta.

Existen dos grandes subtipos de ítems de respuesta semiconstruida, según la respuesta correcta sea única e inequívoca o que existan diferentes posibilidades de respuesta, todas ellas válidas.

- De respuesta semiconstruida con respuesta única inequívoca (tipo hueco o GAP), en que la persona evaluada debe rellenar uno o varios espacios en blanco (*gaps*, según la expresión inglesa) con la información disponible en el propio enunciado o en algún estímulo al que se asocie. Debe señalarse que,

aunque en principio, al redactar la pregunta, pueda pensarse que la respuesta es única, en los estudios piloto suele comprobarse que hay muchas formas de expresar esa respuesta. Por ello, en la ficha de codificación debe tenerse en cuenta el indicador de logro que el ítem persigue evaluar; en general no se penalizará por faltas de ortografía, letra poco clara, escritura en mayúsculas o minúsculas o con cifras o letras, por ejemplo. Si alguna de estas circunstancias fuera a valorarse de forma negativa deberá indicarse claramente en el enunciado lo que se pretende que la persona evaluada haga, con indicaciones del tipo: «escribe con cifras». También, puede incluirse un ejemplo orientativo que guíe a la persona evaluada en el formato de respuesta que se persigue.

- De respuesta semiconstruida con varias respuestas posibles. En este tipo de preguntas existen numerosas posibilidades de respuesta, todas ellas correctas, y que no solo se diferencian en el modo de registrarlas (mayúsculas o minúsculas, cifras o letras...). Por ejemplo, se incluirían en este grupo de preguntas las que piden que se indiquen dos adjetivos de los que aparecen en un texto (si en este figuran más de dos) o que se citen dos obras de un autor, por ejemplo.

C. **Ítems de respuesta abierta o construida**, que exigen construcción por parte de la persona evaluada y, por tanto, necesitan de un corrector o correctora que revise el procedimiento llevado a cabo para alcanzar la respuesta, compare este proceso con los ejemplos recogidos en la guía de codificación y decida qué codificación le corresponde. Este tipo de preguntas resulta particularmente importante para valorar el proceso de reflexión del alumnado.

Dentro de este tipo se engloban las producciones escritas o las respuestas que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados, entre otras. Se incluyen también entre los ítems de respuesta construida aquellos en los que existe la necesidad de alcanzar un resultado único, aunque para llegar a este puedan describirse diferentes procedimientos o métodos. Este sería el caso, por ejemplo, de un problema de matemáticas en el que puedan llevarse a cabo distintos procedimientos para obtener un mismo resultado. Cuando se codifican este tipo de preguntas deben valorarse, por tanto, procedimiento y resultado, lo que posibilita el establecimiento de distintos niveles de corrección en la respuesta, en función del grado de desarrollo competencial evidenciado.

La experiencia de evaluación, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, hace aconsejable que las pruebas presenten ítems de varios tipos, combinando aquellos de respuesta cerrada con los de respuesta abierta y semiconstruida. Como se ha descrito, los ítems de respuesta cerrada permiten que la codificación se realice de forma automática, característica que resulta especialmente ventajosa cuando la prueba se aplica en formato digital. Sin embargo, resulta complicada la elaboración de este tipo de ítems dirigidos a la evaluación de procesos cognitivos de nivel superior. Por otro lado, las preguntas abiertas son más sencillas de formular, pero la elaboración de una guía de codificación que permita realizar codificaciones objetivas es mucho más compleja. Además, se requiere una formación adecuada de las personas que vayan a realizar la tarea de codificación. Por otro lado, las pruebas se realizan con mayor frecuencia en formato digital, lo que implica

que el alumnado tenga que estar familiarizado con la escritura en ordenador y que no sea el medio digital el que suponga una dificultad añadida en la respuesta del ítem, ya que este no estaría midiendo de forma adecuada la competencia correspondiente, sino la competencia digital. Como consecuencia de todo ello, a modo orientativo, se propone que en la evaluación de cada competencia los porcentajes de cada tipo de preguntas se ajusten aproximadamente a la siguiente distribución:

- En cada una de las áreas o materias, los porcentajes del tipo de preguntas se ajustan aproximadamente a la siguiente distribución:
 - 40 % (como mínimo) de preguntas cerradas (cuatro alternativas).
 - 10 % (como mínimo) de preguntas abiertas.

En cuanto al número de ítems propuestos, en general los ítems irán agrupados en unidades de evaluación, con un estímulo y varios ítems asociados que dependan de él, aunque independientes entre sí. Excepcionalmente, también pueden proponerse ítems que no se agrupen en unidades. Para la evaluación de las competencias específicas de cada área o materia el número de unidades de evaluación y de ítems se ajustará al tiempo previsto para la prueba, valorando el cansancio que la realización de esta puede producir en el alumnado. El número de ítems que contenga la prueba deberá ser suficiente para medir diferentes niveles de desarrollo competencial del alumnado.

Elaboración de las pruebas

Partiendo de las respectivas matrices de especificaciones, el diseño y la elaboración de las pruebas serán realizadas por las distintas Administraciones educativas que se apliquen en su ámbito de competencia. No obstante, como ha venido siendo habitual dentro del Grupo de Trabajo de Evaluación Educativa, se habilitarán vías de colaboración y de cooperación en la elaboración de las mismas. Entre las labores necesarias para ello se encuentran:

- Construcción de las unidades de evaluación por personal cualificado y debidamente capacitado.
- Revisión de los estímulos e ítems asociados por personal cualificado, diferente de quienes los redactaron.
- Selección de unidades de evaluación que serán incluidas en las pruebas, teniendo en cuenta la revisión realizada a la que alude el punto anterior y la posible realización de laboratorios cognitivos o estudios piloto.
- Configuración de las pruebas a partir de las unidades de evaluación seleccionadas.
- Si la evaluación fuera a realizarse en formato electrónico, digitalización de los materiales. El formato digital de las pruebas permitiría enriquecer el

planteamiento de estímulos con la presencia de ítems interactivos, de enlaces digitales y de uso de buscadores simulados.

- Ajuste de las pruebas una vez analizado su funcionamiento en el estudio piloto.

Longitud y tiempo de aplicación

Se recomienda que las pruebas de competencias específicas, así como, en su caso, el cuestionario de contexto del alumnado, se apliquen tratando de afectar lo menos posible a las actividades habituales del centro educativo. Por otro lado, con el fin de reducir el cansancio que las pruebas pueden suponer para el alumnado, se recomienda que exista un equilibrio entre las sesiones dedicadas a su realización y los tiempos del descanso. En general, la duración de cada una de las sesiones no debería superar los 60 minutos. Se pueden dedicar varias sesiones para la evaluación de las diferentes destrezas lingüísticas. Asimismo, si se considerara conveniente podrían dedicarse una o más sesiones a la prueba de cada competencia, u organizar diferentes sesiones para las distintas destrezas lingüísticas.

También, con el mismo objetivo de evitar la fatiga del alumnado, se debe buscar un equilibrio entre el tipo de competencias evaluadas en cada sesión, teniendo en cuenta los tipos de ítems presentes en la prueba y, especialmente, la naturaleza (dificultad, longitud) de las tareas.

Aplicación de las pruebas

La aplicación de las pruebas debe ir precedida de una información suficiente que haga tomar conciencia al alumnado, al profesorado y a las familias sobre el sentido de las mismas y reduzca posibles actitudes negativas que obstaculicen su realización.

Para garantizar la objetividad de la prueba, se considera conveniente que la aplicación y corrección corra a cargo de profesorado que imparta docencia en Educación Primaria o en Educación Secundaria que no dé clase directa al alumnado evaluado.

El proceso de aplicación se ajusta a las fases que se describen a continuación:

- a) Fase preparatoria.

Preparar la aplicación de las pruebas comienza por la sensibilización de la comunidad educativa sobre el sentido y la naturaleza de la evaluación que se va a llevar a cabo. Al margen de la difusión hecha por diferentes medios sobre los propósitos y la naturaleza de la evaluación, la Administración educativa se dirige a los equipos directivos de los centros y al profesorado implicados en la evaluación con el fin de proporcionarles la información necesaria.

Se recomienda organizar una sesión de formación donde se profundice en los aspectos más relevantes, prestando especial atención a las instrucciones generales de la

aplicación y a las instrucciones específicas de las pruebas y cuestionario del alumnado, lo que ayudará a coordinar la actuación de todos los agentes.

b) Fase de ejecución.

La aplicación se llevará a cabo en los grupos del 4.º EP y 2.º ESO. La Inspección Educativa correspondiente supervisará la aplicación en los centros. Se decidirá un calendario de aplicación para los centros implicados en la evaluación. En la aplicación de las pruebas se insistirá al alumnado en el interés que tiene su realización con la máxima concentración. Se podrá desarrollar un estudio sobre el decaimiento en el rendimiento del alumnado debido al tiempo de aplicación de la prueba.

Codificación

Finalizada la aplicación, las personas encargadas de la codificación procederán a realizarla usando las guías elaboradas para tal fin, empleando los criterios que en ellas aparezcan, así como las pautas y recomendaciones transmitidas por las Administraciones educativas. Tanto para la aplicación como para la codificación se organizarán sesiones formativas orientadas, respectivamente, a la coordinación en la aplicación de las pruebas y a la propia codificación.

Cuando la aplicación se realice en formato digital, solamente será necesario codificar las preguntas abiertas que no permiten hacerlo de forma automática. En todo caso, para la codificación de las preguntas abiertas, las personas encargadas de la codificación recibirán una plantilla específica con criterios de corrección que permita graduar las respuestas: su contenido y su manejo deben ser detalladamente explicados en las sesiones formativas destinadas a los codificadores.

Cuestionarios de contexto

Junto con las pruebas de evaluación se aplicarán los cuestionarios de contexto, mediante los cuales se recoge información de variables que permiten elaborar índices relativos al contexto del alumnado, los recursos de los centros educativos y los procesos que se desarrollan en los mismos.

La recogida de esta información se puede realizar mediante cuestionarios dirigidos al alumnado, al profesorado, a la dirección de los centros y a las familias.

Es conveniente que los cuestionarios de contexto incluyan al menos una serie de preguntas a través de las cuales se recoja información suficiente para el estudio de las variables del contexto socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros, así como de los procesos y los recursos educativos asociados a la adquisición de las competencias evaluadas.

En la elaboración de los cuestionarios se observarán los siguientes criterios:

- Se intentará que los cuestionarios no dupliquen la información obtenida desde diferentes fuentes, salvo que se considere conveniente la triangulación en algún caso. Para ello, habrá que concretar qué variables deben ser estudiadas a partir de la información que aporta cada uno de los colectivos de informantes, planteando las cuestiones correspondientes a aquellos cuya respuesta sobre el aspecto en cuestión, sea más fiable (por ejemplo, se debe valorar si el alumnado de 4.º EP puede responder de forma adecuada preguntas sobre el nivel de estudios o la profesión de sus progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales).
- Las preguntas serán preferentemente cerradas, con el fin de reducir el esfuerzo de quienes responden, facilitar también las tareas de codificación y garantizar la objetividad del análisis.

La aplicación de los cuestionarios a los diferentes actores implicados se realizará de modo distinto según cada caso:

- Los cuestionarios dirigidos al alumnado se administrarán junto con las pruebas de evaluación.
- Los cuestionarios dirigidos al profesorado y a la dirección de los centros pueden ser respondidos utilizando procedimientos telemáticos.
- En el caso de la aplicación de un cuestionario dirigido a las familias, el propio tutor o tutora, se podría encargar de hacer llegar el cuestionario a las familias, fijando un plazo para su devolución.

Cuestionario de contexto dirigido al alumnado

El cuestionario de contexto dirigido al alumnado de 4.º EP contendrá cuestiones personales, sociodemográficas y académicas que harán referencia a:

- Género.
- Lugar de nacimiento.
- Lengua materna.
- Repetición.
- Gusto, confianza y actitudes hacia las distintas competencias evaluadas.
- Uso y competencia digital.
- Clima escolar.

Adicionalmente en el cuestionario dirigido a alumnado de 2.º ESO, y puesto que no habrá cuestionario de familias, se añadirán preguntas referentes al contexto familiar conteniendo información de:

- Lugar de nacimiento de los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales.
- Profesión de los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales.

- Estudios de los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales.
- Medios en el hogar para la educación.

Cuestionario de contexto dirigido a las familias

El cuestionario de contexto dirigido a las familias será cumplimentado por los progenitores y progenitoras o tutores y tutoras legales del alumnado de 4.º EP y contendrá cuestiones en relación a sus hijos e hijas de tipo personal, sociodemográficas y académicas:

- Género.
- Edad.
- Lengua materna.
- Actividades y tareas de lectura y matemáticas previas al ingreso en la escuela.
- Deberes.

Y cuestiones relativas a ellos mismos:

- Lugar de nacimiento.
- Profesión.
- Estudios.
- Medios en el hogar para la educación.
- Relación con el centro educativo.

En 2.º ESO podría valorarse la posibilidad de que la información de este apartado sea recabada en el cuestionario del alumnado.

Cuestionario de contexto dirigido al profesorado

El cuestionario de contexto se podrá dirigir a los tutores o tutoras o bien al profesorado especialista de algún área o materia, al profesorado especialista en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica, o al equipo de orientación. Contendrá cuestiones personales, sociodemográficas y académicas que harán referencia a:

- Género.
- Edad.
- Experiencia docente.
- Clima escolar.
- Satisfacción docente.
- Limitación docente debida a las características del alumnado.
- Estrategias docentes.
- Uso de dispositivos digitales.

Cuestionario de contexto dirigido a la dirección de los centros educativos

El cuestionario de contexto dirigido a la dirección de los centros educativos contendrá cuestiones personales, sociodemográficas y académicas que harán referencia a:

- Género.
- Edad.
- Experiencia docente.
- Demografía del centro.
- Clima escolar.
- Limitación docente debida a la dotación de recursos materiales y humanos.
- Organización del centro.

Análisis de resultados. Planes de mejora.

Análisis de resultados

Las pruebas de evaluación permitirán obtener una valoración directa a partir de las puntuaciones asignadas a cada ítem o a las evidencias anotadas tras la observación directa.

La evaluación podrá ofrecer, en primer lugar, resultados promedios y niveles de rendimiento para cada alumno o alumna, grupo, centro educativo y territorio considerado (población, provincia, comunidad autónoma, etc.), relativos al grado de adquisición o dominio de cada competencia por parte del alumnado. Dichos resultados podrán concretarse en las diferentes dimensiones o destrezas de cada una de las competencias evaluadas.

Los resultados básicos podrán presentarse en escalas cuantitativas, aunque siempre deberán acompañarse de una interpretación cualitativa sobre el significado que cada nivel de rendimiento representa. Se pueden emplear medidas de tendencia central y dispersión de las puntuaciones obtenidas por el alumnado en su conjunto, así como presentar los porcentajes de alumnado que se sitúa en cada nivel de competencia.

Los resultados pueden desagregarse, como se ha señalado, en función de las categorías analizadas: alumnado, grupos, centros y territorio considerado.

Uno de los objetivos de la evaluación es obtener puntos de referencia, en función de los rendimientos obtenidos, que permitan situar a las categorías anteriormente citadas. El análisis de datos debe contribuir a la adecuada formulación de planes de mejora.

Por otro lado, los informes de resultados deberían completarse con la interpretación de los mismos en relación con los diferentes indicadores extraídos tras el análisis de las respuestas a los cuestionarios de contexto o de las diferentes categorías en las variables de este tipo.

Planes de mejora

Los artículos 21 y 29 de la LOE, modificada por LOMLOE, señalan que, a partir del análisis de los resultados de la evaluación de diagnóstico, las Administraciones educativas promuevan que los centros elaboren propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente, para ser incorporados en los planes de mejora de los centros.

Por lo tanto, se hace necesario que los centros educativos completen el proceso de evaluación mediante el análisis, por parte de los equipos docentes, de las causas o factores que han podido motivar o incidir en el nivel de aprendizaje alcanzado. El plan de mejora tiene como objetivo facilitar la sistematización de las propuestas que nazcan de la reflexión y del análisis de los datos de los que dispone el centro, incorporando aquellos derivados de la evaluación de diagnóstico, y debe servir para evitar la dispersión de las acciones que se emprendan para mejorar los resultados. Este plan debe sistematizar e integrar las medidas tanto ordinarias como extraordinarias que adopten los equipos docentes.

El plan de mejora podrá estar dividido en los dos apartados siguientes:

- Análisis de los resultados. Causas de los mismos y diagnóstico de la situación. Fortalezas y debilidades.

El análisis debe concretarse en la identificación de las causas que pueden haber influido en los resultados obtenidos, de las fortalezas o puntos fuertes del centro que es preciso mantener y reforzar y de las debilidades o puntos de necesaria mejora.

Se podrán analizar las posibles causas que influyen más directamente en los resultados y que están ligadas al funcionamiento del centro o del aula e identificar aquellos aspectos (priorización de los contenidos, metodologías de trabajo, tipo de tareas que se demandan al alumnado y su relación con el desarrollo de las competencias clave, etc.) que se deben mantener por entender que han contribuido a que los resultados hayan sido satisfactorios (fortalezas).

- Propuestas de mejora.

Tras la reflexión realizada en el centro sobre las fortalezas y debilidades percibidas en el análisis y valoración de los resultados de la evaluación, así como la identificación de posibles actuaciones y propuestas de mejora, será necesario seleccionar y priorizar las medidas que los equipos docentes puedan proponer, tanto en el ámbito de desarrollo curricular y metodológico como en el ámbito organizativo y de funcionamiento.

La responsabilidad de la elaboración del plan de mejora es del equipo directivo del centro y en su producción deberá colaborar el profesorado del centro y los equipos docentes.