



avaliación
de
diagnóstico

GALICIA 2011-2012

Informe de resultados

Avaliación de Diagnóstico de Galicia 2011-2012



*A intelixencia consiste non só no coñecemento, senón tamén na destreza de
aplicar os coñecementos na práctica.*

(ARISTÓTELES, filósofo grego, 384 a. C. – 322 a. C.)

Presentación

A avaliación ten un papel crucial na mellora dos sistemas educativos, xa que achega elementos de xuízo para a interpretación dunha realidade complexa. A información que proporciona constitúe unha foto fixa do momento no que nos atopamos e é, polo tanto, un indicador esencial na toma de decisións para os distintos axentes implicados na mellora da calidade do ensino.

Conscientes disto, en Galicia realizamos -desde hai xa tres cursos- a avaliación de diagnóstico, con dúas finalidades básicas: formativa e orientadora para os centros; e informativa para as familias e o conxunto da comunidade educativa. Contribúe, deste xeito, á mellora da calidade e da equidade na educación, a través do coñecemento das competencias básicas que adquire o alumnado de cuarto curso de educación primaria e segundo curso de educación secundaria obrigatoria.

O informe que teñen nas súas mans detalla os aspectos máis salientables da última avaliación de diagnóstico, realizada no mes de maio de 2012, na que se valoraron as competencias en comunicación lingüística, matemática e coñecemento e interacción co mundo físico, así como os elementos nos que se divide cada unha delas. Deste xeito, identifícanse de forma precisa os puntos fortes e débiles de cada centro e posibilitase a toma de decisións axustada á realidade de cada un.

Ademais, a avaliación de diagnóstico establece cinco niveis de rendemento por competencia, o que permite cuantificar a porcentaxe de alumnado en cada un destes niveis e describir os distintos graos de adquisición das competencias. Estúdanse o ámbito socioeconómico e cultural do alumnado e do centro e o seu peso nos resultados académicos. Neste punto, téñense en conta variables coma os estudos e o traballo dos pais ou o número de libros que posúe a familia.

Tamén se analiza a influencia doutros aspectos relacionados co contexto familiar e escolar do alumnado, como a idade de escolarización, a repetición de curso, o uso das novas tecnoloxías, os hábitos de lectura, a estabilidade da dirección do centro, ou a convivencia e o clima na aula.

Son todos, en fin, aspectos básicos para promover a reflexión sobre a práctica educativa nos centros e complementar a información proporcionada polas restantes avaliacións, así como a dos propios centros, orientando e impulsando procesos de transformación e mellora.

Gustárame rematar agradecendo a cooperación dos alumnos e das súas familias, así como das direccións, titores e profesorado que participaron na realización das probas. Síntome ben orgulloso do traballo conxunto de todos os compoñentes da comunidade educativa, que constitúe un elemento clave para lograr a excelencia educativa pola que todos traballamos.

Jesús Vázquez Abad

Conselleiro de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria

Índice

1.	Consideracións xerais	11
1.1	A avaliación de diagnóstico no marco da LOE.....	11
1.2	Finalidades da avaliación de diagnóstico	11
1.3	O marco da avaliación de diagnóstico	12
1.4	Calendario de aplicación.....	13
1.5	Metaavaliación.....	13
1.6	Desagregación das competencias básicas	13
1.7	Poboacións.....	31
1.8	Probas	31
1.9	Informes	32
2.	Datos de participación	33
3.	Resultados	34
3.1	Resultados por niveis de rendemento.....	34
3.2	Resultados por competencias.....	45
3.3	Resultados por provincias.....	48
3.4	Resultados por xénero.....	52
3.5	Relación entre os resultados medios dos centros nas distintas competencias.....	55
4.	Análise do contexto económico social e cultural	58
4.1	Resultados segundo o grupo ISEC ao que pertence o alumnado	58
4.2	Resultados segundo o grupo ISEC ao que pertence o centro.....	60
4.3	Relación entre o ISEC e os resultados nas competencias	61
4.4	Variación das puntuacións medias segundo o grupo ISEC	69
5.	Análise do ámbito do alumno	71
5.1	Influencia das características, actitudes e comportamentos do alumnado	72
5.2	Influencia do contexto familiar nos resultados por competencias.....	89
6.	Análise do ámbito escolar	100
6.1	Tamaño da localidade.....	100
6.2	Aspectos relacionados coa dirección	102
6.3	Aspectos relacionados coa función titorial	104
7.	Conclusións.....	107
8.	Anexos	109
8.1	Exemplos de estímulos e ítems	109
8.2	Porcentaxes de acerto dos ítems.....	124

1. Consideracións xerais

1.1 A avaliación de diagnóstico no marco da LOE

A Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOE) prevé a realización de dous tipos de avaliacións diagnósticas: a denominada avaliación xeral de diagnóstico, responsabilidade do Instituto Nacional de Avaliación Educativa e a avaliación de diagnóstico, que deberá ser desenvolvida polas respectivas comunidades autónomas.

A avaliación xeral de diagnóstico é unha avaliación de carácter de mostra que proporciona datos representativos das comunidades autónomas e do conxunto do Estado, no marco da avaliación xeral do sistema educativo. Pola súa parte, a avaliación de diagnóstico é unha avaliación censual, con carácter formativo e orientador. Ambas as dúas versan sobre as competencias básicas do alumnado e deben dar lugar a compromisos de revisión e mellora educativa a partir dos resultados que delas se obteñan.

Nos artigos 21 e 29 da LOE establécese que, ao finalizar o segundo ciclo de educación primaria e o segundo curso de educación secundaria obrigatoria, “todos os centros educativos realizarán unha avaliación de diagnóstico das competencias básicas alcanzadas polos seus alumnos. Esta avaliación, competencia das administracións educativas, terá carácter formativo e orientador para os centros e informativo para as familias e para o conxunto da comunidade educativa. Esta avaliación terá como marco de referencia a avaliación xeral de diagnóstico”.

A lei establece, ademais, que lles corresponde ás administracións educativas desenvolver e controlar as avaliacións de diagnóstico nas que participen os centros que delas dependen, aos que lles deberá proporcionar modelos e apoios, co fin de que a poidan realizar de modo axeitado (artigo 144.2). Por último, asevera que en ningún caso os resultados da avaliación poderán ser utilizados para o establecemento de clasificacións dos centros (artigo 144.3).

Na administración educativa galega, a responsabilidade da avaliación de diagnóstico recae na Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Correspóndelle á Subdirección Xeral de Inspección, Avaliación e Calidade do Sistema Educativo, e, dentro dela, ao Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo, a súa coordinación.

1.2 Finalidades da avaliación de diagnóstico

A avaliación de diagnóstico ten como finalidade última contribuír á mellora da calidade e á equidade da educación a través do coñecemento da situación do sistema educativo respecto das aprendizaxes dos estudantes nas competencias básicas. A súa posta en práctica debe estimular a necesidade de reflexionar sobre a práctica educativa, para encontrar evidencias rigorosas que permitan comprender o que se fai nos centros educativos e o que se consegue; é dicir, debe promover procesos de autoavaliación nas institucións escolares.

Polo tanto, deberá orientarse no seu desenvolvemento ao cumprimento do establecido na LOE, polo que se declara como unha avaliación sen efectos

académicos e eminentemente formativa para os centros, que redunde no seu mellor coñecemento e que se oriente, consecuentemente, á súa transformación e mellora. Co fin de facilitar o cumprimento das finalidades descritas, proporcionaráselle información aos centros educativos de carácter global.

Cumpre tamén unha función de transparencia e de rendemento de contas á sociedade, especialmente a través da información que se lles debe dar ás familias sobre os seus resultados. Por último, ten a finalidade de lle facilitar á Administración educativa a orientación das políticas educativas e o establecemento de actuacións dirixidas á permanente revisión e mellora do sistema.

Debe terse en conta que a mellora da calidade e a equidade da educación esixe a incorporación de variables de contexto que permitan iluminar a interpretación dos resultados. Por iso, incorporárase a esta avaliación a consideración dos contextos socioculturais do alumnado e dos centros.

1.3 O marco da avaliación de diagnóstico

Tanto nos seus presupostos teóricos como nas cuestións referidas ao procedemento de actuación, a avaliación de diagnóstico da Comunidade Autónoma de Galicia desenvolveuse en consonancia co establecido no Marco da avaliación xeral de diagnóstico, do Instituto Nacional de Avaliación Educativa. Dáse así cumprimento ao establecido na LOE nos artigos 21 e 29, nos que se estipula que as avaliacións de diagnóstico “terán como marco de referencia as avaliacións xerais de diagnóstico que se establecen no artigo 144.1 desta lei”.

A continuación, enuméranse brevemente os contidos que se tomaron como referencia do dito marco:

- **Aspectos xerais.** Describen os fundamentos legais da avaliación de diagnóstico, a súa relación coa avaliación xeral de diagnóstico do Instituto Nacional de Avaliación Educativa e a súa finalidade.
- **O obxecto da avaliación: as competencias básicas.** Describen cada unha das competencias básicas, así como cada un dos elementos ou dimensións que as conforman e os procesos relacionados con elas.
- **Poboacións.** Detallan as poboacións implicadas na proba.
- **Contextos.** Os contextos socioculturais do alumnado e dos centros incorpóranse ao marco de avaliación. Considérase que a obtención dun índice socioeconómico e cultural facilita a interpretación dos resultados nos seus contextos e permite unha explicación máis axustada das diferenzas. Tamén se recollen datos sobre as variables de recursos e procesos.
- **Probas.** Expoñen os criterios técnicos que deben terse en conta para a elaboración das probas: tipo de ítems, lonxitude, tempos de aplicación, pautas para a elaboración de ítems e demais cuestións técnicas.
- **Análise dos resultados.** Inclúe os criterios para a análise dos resultados, a obtención de puntuacións, a desagregación dos datos e a determinación dos niveis de rendemento.
- **Informes e difusión.** Descríbense os tipos de informes que se levarán a cabo e as accións de difusión con relación a esta avaliación.

1.4 Calendario de aplicación

A avaliación de diagnóstico realízase nos dous niveis educativos que prescribe a lei; é dicir, cuarto curso de educación primaria e segundo curso da educación secundaria obrigatoria. Para cada un, a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria determinará o número e o tipo de competencias que se avaliarán. No curso 2011-2012, avaliáronse as competencias en comunicación lingüística, matemática e no coñecemento e na interacción co mundo físico.

Tanto nesta como en futuras avaliacións, tratarase de evitar que nos centros educativos se produzan coincidencias entre as datas de aplicación das probas de avaliación de diagnóstico e as datas nas que se realizan estudos con gran peso específico, como son o estudo PISA ou o PIRLS.

1.5 Metaavaliación

O procedemento establecido para levar a cabo a avaliación de diagnóstico revísase en cada unha das súas fases e analízase non só a validez dos datos obtidos e a información que ofrecen sobre o progreso do sistema, senón tamén a súa contribución á mellora da educación.

Os resultados desta metaavaliación serán cruciais para reestruturar, modificar e mellorar o marco da avaliación.

1.6 Desagregación das competencias básicas

Para os efectos de facilitar a análise das competencias, considerouse, en primeiro lugar, a descrición das competencias básicas que realizan os reais decretos e os decretos de implantación das correspondentes ensinanzas. Tamén se tomaron en consideración os criterios adoptados polos organismos responsables dos estudos internacionais sobre competencias básicas.

Para a avaliación de cada unha das competencias, téñense en conta os seguintes elementos:

- Os coñecementos, destrezas e actitudes de todo tipo que o alumnado aprendeu e asimilou de forma significativa, tanto en contextos escolares formais coma en situacións da vida cotiá.
- Os procesos que debe poñer en marcha o alumnado para aplicar o coñecemento en contextos e situacións reais.
- As situacións e contextos nos que se aplica a competencia.

Os coñecementos, destrezas e actitudes

Inclúen todos os conceptos, destrezas e actitudes establecidos no currículo da etapa correspondente, concretados para os dous niveis obxecto de avaliación, debidamente asimilados de forma significativa e que son precisos para manexarse con habilidade nas situacións e contextos concretos nos que se desenvolve o alumnado na súa vida ordinaria.

Isto non implica avaliar todos e cada un dos contidos das áreas do currículo desde unha perspectiva curricular, senón de facer unha selección destes con

base no anteriormente exposto. Neste sentido, os criterios de avaliación son o referente primordial para seleccionar coñecementos, destrezas e actitudes, tendo en conta os seguintes elementos:

- A súa importancia para desenvolverse nas situacións cotiás da vida do alumnado (no ámbito persoal, familiar, comunitario, social, escolar etc.).
- A vixencia social dos saberes considerados non só no momento presente, senón atendendo tamén a un futuro próximo (o desenvolvemento das competencias básicas debe considerarse no contexto dun proxecto de etapa).
- A implicación nalgúns dos procesos científicos e humanísticos máis relevantes para a vida cotiá (das ciencias da natureza, ciencias sociais e humanas etc.).

Os procesos

Enténdense como as accións de índole cognitiva, afectivo-social e incluso física que o alumnado pon en marcha para solucionar unha situación problemática e como utiliza o coñecemento pertinente nun contexto determinado.

Para cada competencia, determínanse uns procesos axustados á entidade de cada unha delas, para o cal se tiveron en conta os procesos incluídos nas avaliacións internacionais realizadas con enfoques competenciais, sobre todo PISA, PIRLS e o Marco común europeo de referencia para as linguas, coa lóxica adaptación aos currículos e ás boas prácticas do profesorado. Ao mesmo tempo, tratouse de conxugar a autonomía no enfoque de cada competencia coa necesaria coherencia entre todas elas, tendo en conta que os procesos:

- Poñen o acento na avaliación das aprendizaxes imprescindibles.
- Están definidos de tal xeito que integran de xeito significativo e en contextos reais as aprendizaxes realizadas.
- Achegan criterios para orientar a ensinanza e a avaliación en clave de competencias.
- Teñen en conta o enfoque interdisciplinar das competencias básicas.
- Aplícanse non só a situacións de área, senón tamén a diferentes situacións da vida escolar, tales como o clima de aula e de centro, as actividades complementarias e extraescolares etc.

Os contextos e as situacións

O alumnado realiza as súas adquisicións a través de múltiples actividades e experiencias enmarcadas en contextos diferentes. Inicialmente, as súas destrezas, condutas e actitudes están influídas polo seu ambiente familiar e escolar.

Pero máis alá destas influencias directas, outros ámbitos máis amplos adquiren tamén importancia no seu desenvolvemento e evolución. Referímonos ao medio social inmediato (contexto local) e ao contexto social máis xeral, que determina o valor que un país lle outorga á aprendizaxe ao longo da vida, cuestión crucial para que as súas institucións valoren o desenvolvemento competencial dos seus cidadáns.

Pero, ademais, para o deseño das probas de avaliación das competencias, tamén cómpre ter en conta os contextos e as situacións e que enmarcan os distintos ítems que conforman a avaliación. Enténdese por contexto dun exercicio o marco concreto no que se presenta unha determinada situación e no que se inclúen todos os pormenores empregados para formular a pregunta. Do que se tratará é de que os contextos empregados nos exercicios de avaliación se elixan

atendendo á súa relevancia para os intereses e a vida do alumnado e que se teñan en conta as súas capacidades e os seus coñecementos previos. Ademais, enténdese por situación “a parte do universo do estudante no que se sitúan as tarefas que teñen que realizar” (PISA). Os exercicios de avaliación non se limitarán só a situacións propias do ámbito escolar.

A situación fai referencia ao ámbito no que se levan a cabo as tarefas que ten que realizar o alumnado e o contexto ten relación co marco no que se presenta cada unha das situacións anteriormente sinaladas.

A situación e o contexto forman parte das preguntas da proba para lle axudar ao alumnado a centrarse e a darlle un enfoque máis funcional, e non da avaliación en si mesma.

Dado que o currículo define as competencias básicas con carácter terminal, cómpre facer unha adaptación aos niveis de cuarto de educación primaria e segundo curso da educación secundaria obrigatoria, tal e como se reflicte no Marco da avaliación xeral de diagnóstico. Pola súa vez, o dito marco matízase con base na normativa vixente na nosa comunidade sobre o currículo.

A competencia en comunicación lingüística

Esta competencia refírese á utilización da linguaxe como instrumento de comunicación oral e escrita, de representación, interpretación e comprensión da realidade, de construción e comunicación do coñecemento e de organización e autorregulación do pensamento, das emocións e da conduta.

Os coñecementos, destrezas e actitudes propios desta competencia permiten expresar pensamentos, emocións, vivencias e opinións, así como dialogar, formar un xuízo crítico e ético, xerar ideas, estruturar o coñecemento, darlle coherencia e cohesión ao discurso e ás propias accións e tarefas, adoptar decisións e gozar escoitando, lendo ou expresándose de forma oral e escrita, todo o cal contribúe ademais ao desenvolvemento da autoestima e da autoconfianza.

Establécense dúas grandes áreas que delimitan o campo da competencia, a área de comprensión e a área de expresión. Dado que na sociedade as destrezas comunicativas se desenvolven tanto a través de procedementos orais coma escritos, estas dúas grandes áreas subdivídense noutras dúas, tal e como se indica no seguinte cadro:

Área de comprensión		Área de expresión	
Oral	Lectora	Oral	Escrita

Este esquema permite identificar as catro dimensións da competencia, que son as que seguen:

Comprensión oral	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita
------------------	---------------------	----------------	-------------------

Para cada unha das dimensións anteriores, establécense os procesos básicos asociados a cada unha delas. Para as dimensións de comprensión oral e lectora, son os seguintes:

Comprensión (oral e lectora)				
Aproximación e identificación	Organización	Integración e síntese	Reflexión e valoración	Transferencia e aplicación

Seguindo o mesmo procedemento, determináronse tamén os procesos correspondentes ás dimensións de expresión oral e escrita:

Expresión (oral e escrita)				
Planificación	Textualización			Revisión e presentación
	Coherencia	Cohesión	Adecuación	

Como se pode observar no cadro anterior, no mapa de procesos correspondente a esta última, identificáronse tres grandes procesos: planificación, textualización e revisión e presentación. O segundo deles, pola súa vez, matizouse nos tres característicos de calquera texto. Esta matización permite diferenciar tarefas ou actividades que na práctica se realizan en bloque e sen discriminación consciente.

Considerouse axeitado explicitalos, pola especial incidencia de cada un deles en aspectos distintos da elaboración de textos. Así, a coherencia está relacionada coa progresión temática do texto (introdución de información nova apoiándose na xa dada), a cohesión co uso dos elementos de conexión nun texto e os signos de puntuación e a adecuación, coa elección do vocabulario e do rexistro axeitado.

A mesma razón fixo preferible manter separados os procesos de coherencia e cohesión que, en realidade, son dúas caras dunha mesma moeda, que é a unidade do texto. Polo tanto, aínda que o proceso que se avalía é un, inclúe contidos referidos aos tres aspectos comentados da textualidade e permite a súa discriminación.

A continuación, ofrécese a definición do que neste documento se entende por cada un dos procesos sinalados, e comezamos polos de comprensión:

Denominación	Descrición
Aproximación e identificación	Extraer datos, feitos ou informacións básicas dun texto e relacionalos con termos e conceptos propios dun determinado campo do coñecemento ou experiencia que poida identificar ou recordar. Require capacidade para percibir, descodificar e realizar operacións básicas de inferencia sobre datos explícitos e levar a cabo unha exploración rápida e inicial. Deste modo o alumnado poderá acceder a unha primeira comprensión semántica e cognitiva do texto e activar, en consecuencia, o marco xeral de referencia, a situación ou o contexto no que debe interpretalo e entendelo.
Organización	Organizar a información obtida, recoñecer e identificar partes e relacións entre elas, de tal xeito que poida elaborar esquemas, agrupar información en bloques funcionais ou semanticamente afíns, recoñecer unha orde e vincular a información con campos ben delimitados e definidos do coñecemento.
Integración e síntese	Sintetizar a información extraída mediante a comparación ou o contraste da información obtida do texto e das operacións anteriores, exame das relacións identificadas e eliminación da información non relevante. Este labor de integración permitirá ordenar información dispersa no texto en secuencias ben conectadas para captar a intención e o senso global do texto e, en fin, reelaborar a información mediante formas como o resumo, mapas conceptuais ou esquemas.

Reflexión e valoración	Trátase dun proceso de reflexión crítica para facer valoracións sobre a calidade do texto, a súa relevancia, utilidade, eficacia e a eficiencia da información que permite obter. No transcurso do proceso cómpre achegar novos datos e realizar inferencias complexas nas que entran en xogo tanto as informacións achegadas polo texto coma os coñecementos e as experiencias previas do estudante. Ao tratarse tamén dun proceso de valoración, achegará datos ou ideas que tendan ben á converxencia ou ben á diverxencia, tanto parciais como totais, con respecto á información que lle achega ao texto orixinal e ao modo en que o fai.
Transferencia e aplicación	Se a definición do proceso anterior ten que ver coa capacidade de manexar, reordenar e valorar a información que proporciona un texto vinculando aos aspectos formais e de contido, o proceso de transferencia e aplicación consiste en adaptar, aplicar, deseñar, inventar, recrear ou relacionar a información de xeito diferente, para xerar novos patróns, propoñer solucións alternativas ou avanzar incrementando en calidade a información que proporciona o texto. O proceso supón, por un lado, que o alumnado asimilou a información que lle proporciona o texto e, por outro, que é capaz de manexala de modo autónomo e, por último, que pode transformala e aplicala a situacións novas ou diversas. Non se trata tan só de manexar a información que proporciona o texto, senón tamén de utilizala para aplicala a situacións distintas; é dicir, de captar o sentido do texto e de estendelo a realidades distintas daquelas que o motivan. En definitiva, trátase dun proceso de adquisición e aplicación de coñecemento a partir dunha fonte textual concreta e, nese sentido, a información que proporciona o texto de partida ten que verse globalmente incrementada.

Con respecto aos procesos ligados á expresión, a súa definición é a que segue:

Denominación		Descrición
Planificación		Operacións que se realizan para, a partir das indicacións recibidas, centrar o tema do texto que se vai elaborar e seleccionar as ideas que se van a tratar en relación con este, dependendo da finalidade e da situación na que se emita a mensaxe. As tarefas de planificación son as que inicialmente se poden relacionar nun guión.
Textualización	Coherencia	Procesos implicados na confección dun texto unitario e, pola súa vez, organizado en partes, ademais da inclusión de toda a información necesaria para que resulte intelixible. En definitiva, alude á progresión temática das ideas que aparecen no texto.
	Cohesión	Uso dos mecanismos de cohesión léxica e gramatical axeitados en cada parte do texto (concordancia e rección verbal, concordancia de xénero, uso de nexos adecuados), así como a correcta puntuación do texto.
	Adecuación	Ten que ver co uso dun vocabulario axeitado á situación á que se destina o texto ou coa utilización dos recursos expresivos e co rexistro comunicativo que sexan necesarios.
Revisión e presentación		Refírese, por unha parte, a todas as habilidades relativas aos aspectos que se poden considerar como máis básicos na confección de textos, como son a caligrafía lexible, a limpeza do texto en canto á presentación de marxes, os borróns e a corrección ortográfica. Por outro lado, ten que ver tamén con destrezas relativas á capacidade para axustar o contido do texto elaborado a un contexto preciso, en canto á precisión léxica, á combinatoria semántica, á corrección gramatical ao mantemento constante do rexistro axeitado.

De acordo co anteriormente exposto, este sería o mapa de relacións entre as dimensións da competencia en comunicación lingüística e as asociadas a ela:

Competencia en comunicación lingüística									
Comprensión					Expresión				
Aproximación e identificación	Organización	Integración e síntese	Reflexión e valoración	Transferencia e aplicación	Planificación	Textualización			Revisión e presentación
						Coherencia	Cohesión	Adecuación	

Bloques de contido

Aínda que os procesos descritos anteriormente se remiten a un conxunto de habilidades, destrezas e coñecementos que integran a competencia en comunicación lingüística, tales procesos deben versar sobre un determinado conxunto de contidos de referencia básica para todo o alumnado avaliado. Esa referencia provén dos respectivos decretos de implantación das ensinanzas de educación primaria e secundaria obrigatoria. Tomándoos como punto de partida, identificáronse os bloques de contidos que se detallan deseguido, sobre os que é posible centrar as unidades de avaliación. Hai que ter en conta que na avaliación de diagnóstico só se abordan os ámbitos da comprensión oral, da comprensión lectora e da expresión escrita.

Para a avaliación dos procesos de comprensión (oral e lectora), os bloques de contidos son os seguintes:

Bloques de contido
Relacións semánticas
Coñecementos de gramática
Enunciados e textos
Elementos contextuais
Léxico ou vocabulario

Os bloques de contidos referidos á expresión (escrita) son os que seguen:

Bloques de contido
Léxico ou vocabulario
Coñecementos de gramática
Enunciados e textos
Caligrafía e ortografía

Actitudes

Nos decretos aos que se fai referencia anteriormente, aparecen indicacións explícitas sobre as actitudes que se deben desenvolver, ao tempo que as habilidades e a adquisición de novos coñecementos. Fan referencia a que:

- A linguaxe constitúe un instrumento para a organización e a autorregulación do pensamento, das emocións e da conduta.
- Permite formar xuízos críticos e éticos.
- Axuda no desenvolvemento da autoestima e da confianza nun mesmo.
- Permite o achegamento a novas culturas, telas en consideración e respectalas.
- É un instrumento para a igualdade efectiva, mediante a eliminación de estereotipos e expresións sexistas.
- Permite a resolución pacífica de conflitos na comunidade.

- Desenvolve habilidades para a representación mental, a comprensión da realidade e a súa interpretación.
- Incrementa a capacidade empática de poñerse no lugar doutras persoas.
- Incrementa a habilidade para autorregular a acción e dótaa de coherencia.
- Permite ter en conta opinións diferentes á propia, con sensibilidade e espírito crítico.
- Axuda a aceptar e a realizar críticas con espírito construtivo.
- Este conxunto de actitudes pódense organizar atendendo a un conxunto máis limitado de categorías básicas, xa que un grupo delas refírense ao coñecemento dun mesmo e á autonomía persoal; un segundo grupo está en relación co desenvolvemento da capacidade para a convivencia en sociedade e un terceiro grupo refírese á capacidade para comprender a realidade con autonomía e sentido crítico.

Para os efectos de análise, poden esquematizarse e describirse do seguinte modo:

Autonomía	Socialización	Ética
Actitudes que teñen que ver co uso da linguaxe e a representación mental, co fin de organizar e regular tanto o propio pensamento como as accións e as propias emocións. Trátanse de actitudes situadas no ámbito do desenvolvemento da autoestima e a confianza nun mesmo.	Son actitudes vinculadas á capacidade empática de situarse no lugar doutras persoas, o que permite coñecer e respectar outras culturas, eliminar tópicos ou estereotipos, así como resolver pacificamente os conflitos mediante o uso do diálogo.	Actitudes vinculadas co desenvolvemento da capacidade de aceptar opinións ou ideas distintas ás propias e adquirir un sentido crítico e construtivo que permita comprender, interpretar e valorar axeitadamente a realidade.

Evidentemente, ningún destes grupos é independente dos outros dous, xa que se dan entre eles claras relacións de interdependencia.

Contextos e situacións

Ao igual que sucedía nos casos anteriores, os decretos de implantación correspondentes á educación primaria e á educación secundaria obrigatoria proporcionan información suficiente para establecer os contextos ou as situacións nos que se van planear as unidades de avaliación. Descríbense a continuación e póñense en relación coas destrezas de comprensión e expresión, tanto oral coma escrita.

A descrición dos contextos consta de dúas partes: unha para describir a situación e a temática tipo e outra para describir a modalidade discursiva ou textual susceptible de ser empregada en cada caso.

Competencia en comunicación lingüística / Contextos educación primaria		
	Situación e temática	Modalidades discursivas e textuais
Comprensión lectora 4.º EP	Temática: históricos, de actualidade, sobre a natureza, temas escolares, familiares... Situacións: sociais, escolares, familiares e coñecidas.	Tipo de texto: continuo e descontinuo. Formas, tipoloxías e xéneros: informativos, explicativos, argumentativos, descritivos, narrativos, publicitarios, literarios (poemas e contos). Vocabulario: común, específico de materias como as ciencias sociais, naturais, arte etc. Modelos de texto: cartas, normas de clase, regras de xogo, noticias, textos escolares, táboas de dobre entrada de uso habitual na vida cotiá, textos dialogados.
Expresión escrita 4.º EP	Temática: históricos, sociais, de actualidade, sobre a natureza, temas escolares, temas familiares, oficios, etc. Situacións: cotiás e escolares, feitos próximos á experiencia dos estudantes.	Tipo de texto: continuos, descontinuos, visuais. Formas, tipoloxías e xéneros: informativos, normativos, instrutivos, explicativos, argumentativos, descritivos, narrativos, publicitarios, literarios (contos). Vocabulario: común, específico de materias como ciencias sociais, naturais, matemáticas, arte etc. Modelos de texto: cartas, normas de convivencia, avisos, solicitudes (poden incluír táboas, gráficos, imaxes, esquemas...), diálogos.

Competencia en comunicación lingüística / Contextos educación secundaria obrigatoria		
	Situación e temática	Modalidades discursivas e textuais
Comprensión lectora 2.º ESO	Temática: históricos, sociais, de actualidade, sobre a natureza, temas escolares, temas familiares, oficios, información científica e técnica, información sobre feitos ou acontecementos destacables. Situacións: vida cotiá, relacións sociais, situacións próximas á experiencia do alumnado.	Tipo de texto: continuos, descontinuos, visuais, gráficos. Formas, tipoloxías e xéneros: descrición, narración, exposición, argumentación, textos publicitarios e periodísticos (crónicas, noticias), instrutivos, artigos de dicionario, enciclopedia, glosario ou web, textos literarios (conto, poema, texto teatral). Vocabulario: terminoloxía básica específica das distintas áreas, usos coloquiais e formais, rexistro divulgativo. Modelos de texto: propostas de problemas, noticias, crónicas, normas, avisos, comunicacións, artigos de dicionario, glosarios, enciclopedias, web, declaracións públicas, instrucións sinxelas, textos dialogados.
Comprensión oral 2.º ESO	Temática: información divulgativa de carácter científico e técnico, temas sociais, informacións de actualidade, presentacións de tarefas para a súa realización, temas escolares. Situacións: presentación dun proxecto, presentación dun plan de traballo, temas próximos á experiencia do alumnado e do ámbito académico.	Tipo de texto: audiovisual, oral. Formas, tipoloxías e xéneros: descrición, narración, disertación, argumentación, xéneros periodísticos (noticia, crónica), documental, publicidade, exposicións, instrucións. Vocabulario: terminoloxía específica básica de distintas áreas do coñecemento, usos coloquiais e formais, rexistros divulgativos, Modelos de texto: presentación dunha tarefa, instrucións, declaracións públicas, avisos, normas, noticias, diálogos.

A competencia matemática

Consiste na habilidade para utilizar e relacionar os números, as súas operacións básicas, os símbolos e as formas de expresión e razoamento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información coma para ampliar o coñecemento sobre aspectos cuantitativos e espaciais da realidade, e para resolver problemas relacionados coa vida cotiá e co mundo laboral.

Forma parte da competencia matemática a habilidade para interpretar e expresar con claridade e precisión informacións, datos e argumentacións, o que aumenta a posibilidade real de seguir aprendendo ao longo da vida, tanto no ámbito escolar ou académico coma fóra del, e favorece a participación efectiva na vida social.

Así mesmo, esta competencia implica o coñecemento e manexo dos elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos xeométricos etc.) en situacións reais ou simuladas da vida cotiá, e a posta en práctica de procesos de razoamento que levan á solución dos problemas ou á obtención de información. Estes procesos permiten aplicar esa información a unha maior variedade de situacións e contextos, seguir cadeas argumentais identificando as ideas fundamentais, e estimar e axuizar a lóxica e validez de argumentacións e informacións. En consecuencia, a competencia matemática supón a habilidade para seguir determinados procesos de pensamento (como a indución e a dedución, entre outros) e aplicar algúns algoritmos de cálculo ou elementos da lóxica, o que conduce a identificar a validez dos razoamentos e a valorar o grao de certeza asociado aos resultados derivados dos razoamentos válidos.

En síntese, esta competencia implica:

- O coñecemento e o manexo dos elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos xeométricos etc.) en situacións reais ou simuladas da vida cotiá, e a posta en práctica de procesos de razoamento que levan á solución dos problemas ou á obtención de información.
- Unha disposición favorable, progresiva seguridade e confianza cara á información e cara a situacións (problemas, incógnitas etc.) que conteñen elementos ou soportes matemáticos, así como cara á súa utilización cando a situación o aconsella, baseadas no respecto e no gusto pola certeza e na súa pescuda a través do razoamento.

A competencia contribúe á posibilidade real de seguir aprendendo ao longo da vida, xa que forma parte da habilidade para interpretar e expresar con claridade e precisión informacións, datos e argumentacións. Cobra realidade e sentido na medida en que os elementos e os razoamentos matemáticos son utilizados para enfrontarse a aquelas situacións cotiás que os precisan; polo tanto, a identificación de tales situacións, a aplicación de estratexias de resolución de problemas e a selección das técnicas axeitadas para calcular, representar e interpretar a realidade a partir da información están incluídas nela.

Contextos e situacións

Os contextos e situacións refírense ás situacións problemáticas (calquera escenario cotián que esixe dar unha resposta) da vida diaria nas que o alumnado ten que facer uso da súa competencia matemática para encarala con éxito e achegar unha resposta consecuente.

Tal e como se recolle no marco teórico de PISA, “un aspecto importante da competencia matemática é involucrarse nas matemáticas; é dicir, exercitalas e utilízalas nunha ampla variedade de situacións”. Así, as cuestións que se propoñan nunha avaliación da competencia matemática teñen que situarse nunha parte do mundo dos estudantes. As situacións máis próximas serán as relativas á súa vida persoal e ás da súa vida escolar, para continuar coas relativas á vida laboral, ao ocio, á vida na comunidade local e á sociedade, tal e como se presentan na vida diaria. A moita distancia de todas elas están as situacións de tipo científico.

Así, nas unidades de avaliación que se presenten para avaliar a competencia matemática utilizaranse catro tipos de situacións:

- **Persoais:** situacións relacionadas co individuo, coa familia e cos grupos de iguais.
- **Educativas e profesionais:** situacións relacionadas coa vida escolar e laboral.
- **Públicas:** situacións da comunidade local e da sociedade.
- **Científicas:** situacións que se refiren a estruturas, símbolos e obxectos matemáticos; é dicir, relativas ao universo matemático. Trátase de explicar escenarios hipotéticos e de explorar sistemas ou situacións potenciais apoiándose nesta competencia.

O contexto dun “ítem enmarcado nun estímulo” está constituído polo modo concreto en que se presenta dentro dunha situación. Engloba elementos específicos utilizados no enunciado do estímulo.

Procesos

Na avaliación desta competencia, téñense en conta seis procesos de índole cognitiva, que se enmarcan dentro de tres agrupamentos de destrezas, que son as seguintes:

- **Destrezas de reprodución:** fan referencia á reprodución dos coñecementos practicados, tales como o recoñecemento de tipos de procesos, problemas matemáticos familiares e a realización de operacións habituais. Estas destrezas son necesarias para a realización dos exercicios máis sinxelos.
- **Destrezas de conexión:** esixen que o alumnado vaia máis alá dos problemas habituais, que realice interpretacións e que estableza interrelacións en diversas situacións, pero aínda en contextos relativamente coñecidos. Estas destrezas acostuman a estar presentes nos problemas de dificultade.
- **Destrezas de reflexión:** implican perspicacia e reflexión por parte do alumnado, así como creatividade á hora de identificar os elementos matemáticos dun problema e establecer interrelacións.

Cada unha das destrezas anteriores dan lugar aos seis procesos seguintes:

Reproducción		Conexión		Reflexión	
Acceso e identificación	Comprensión	Aplicación	Análise e valoración	Síntese e creación	Xuízo e regulación

Os seis niveis ou gradacións de procesos cognitivos que permiten o dominio das destrezas mencionadas preséntanse na táboa seguinte e encaixan, coa súa correspondente definición, nos tres grupos anteriores.

Ademais, sinálanse unha serie de verbos que indican accións asociadas a cada un dos procesos e enriquecen a súa descrición. Tal asociación non é de carácter lineal e determinados verbos ou accións asociáranse a procesos diferentes dependendo do contexto concreto no que se atopen.

Destrezas	Procesos	Descrición	Accións
Reproducción	Acceso e identificación	Representa as accións de recordar e recoñecer os termos, os feitos, os conceptos elementais dun ámbito de coñecemento e de reproducir fórmulas establecidas.	Nomear, definir, encontrar, mostrar, imitar, soletrear, listar, contar, recordar, recoñecer, localizar, relatar, reproducir.
	Comprensión	Supón accións como captar o sentido e a intencionalidade de textos, de linguaxes específicas e códigos relacionais e interpretalos para resolver problemas.	Explicar, ilustrar, extractar, resumir, completar, traducir a outros termos, escoller rutinas, seleccionar, aplicar.
Conexión	Aplicación	Comporta aptitude para seleccionar, transferir e aplicar información para resolver problemas con certo grao de abstracción e a de intervir con acerto en situacións novas.	Clasificar, construír, resolver problemas sinxelos, aplicar, escoller, realizar, desenvolver, entrevistar, organizar, enlazar.
	Análise e valoración	Supón a posibilidade de examinar e de fragmentar a información en partes, encontrar causas e motivos, realizar inferencias e atopar evidencias que apoién xeneralizacións.	Comparar, contrastar, demostrar, experimentar, planear, resolver problemas complexos, analizar, simplificar, relacionar, inferir, concluír.
Reflexión	Síntese e creación	Correspóndese coas accións de compilar información e de relacionala de maneira diferente, de establecer novos patróns e de descubrir solucións alternativas.	Combinar, deseñar, imaxinar, inventar, planificar, predicir, propoñer, adaptar, estimar.
	Xuízo e regulación	Representa a capacidade para formular xuízos con criterio propio, cuestionar tópicos e expoñer e sustentar opinións fundamentadas. Noutra orde, asociárase a accións de planificación complexa, de regulamentación e de negociación.	Criticar, determinar, concluír, xulgar, recomendar, establecer criterios e/ou límites.

Bloques de contido

Convén recordar que todas as áreas e materias do currículo contribúen á adquisición da competencia matemática, aínda que non todas elas en igual medida. Son moitas as posibles organizacións de carácter fenomenolóxico que se lles poden dar aos contidos, pero en calquera caso, deben presentarse de

forma que describan a súa relación cos fenómenos e os tipos de situacións problemáticas.

Posto que o ámbito das matemáticas é o que contribúe en maior medida á adquisición desta competencia, considérase importante seleccionar, a partir desta materia, un conxunto de problemáticas xurdidas da súa evolución histórica de variedade e profundidade suficiente, de tal xeito que permitan visualizar os seus elementos esenciais e que tamén permitan incorporar á contribución do resto das áreas do currículo á adquisición da competencia.

Considérase que os bloques de contido establecidos nos decretos do currículo de matemáticas permiten conxugar os aspectos sinalados anteriormente; é dicir, inclúe a contribución das restantes áreas curriculares, de aí que se opte pola súa consideración como bloques de contido para o marco da avaliación de diagnóstico, e quedan neste caso como seguen:

Educación primaria	Espazos e formas. Cantidades. Tratamento da información e azar.
Educación secundaria obrigatoria	Contidos comúns. Números. Álgebra. Xeometría. Funcións e gráficas. Estatística e probabilidade.

Actitudes

Desempeñan un papel importante á hora de determinar o interese, a atención e as reaccións do alumnado cara aos aspectos relacionados coa competencia matemática.

Na avaliación desta competencia incluíranse algunhas preguntas, especialmente ligadas a procesos de xuízo e regulación, que permitan a avaliación das actitudes dos estudantes, aínda que por ser este un aspecto máis da avaliación non se tratará de forma específica.

Convén sinalar, a modo de exemplo, que no currículo de educación primaria a área de matemáticas é probablemente unha das que inclúe máis contidos deste tipo, xa que se presentan en contextos de resolución de problemas e oriéntanse no sentido de: interese por situacións que requiran utilizar as matemáticas, pola pescuda de estratexias, pola exploración de solucións alternativas etc.

A competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico

Os reais decretos que establecen as ensinanzas mínimas describen a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico como “a habilidade para interactuar co mundo físico, tanto nos seus aspectos naturais coma nos xerados pola acción humana, de tal modo que se posibilita a comprensión de sucesos, a predición de consecuencias e a actividade dirixida á mellora e á preservación das condicións de vida propia, das demais persoas e do resto dos seres vivos”.

Esta competencia “incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa persoal, en ámbitos da vida e do coñecemento moi diversos (saúde, actividade produtiva, consumo, ciencia, procesos tecnolóxicos

etc.) e para interpretar o mundo, o que esixe a aplicación dos conceptos e principios básicos que permiten a análise dos fenómenos desde os diferentes campos do coñecemento científico involucrado”.

“Tamén incorpora a aplicación dalgunhas nocións, conceptos científicos e técnicos e de teorías científicas básicas previamente comprendidas. Isto implica a habilidade progresiva para pór en práctica os procesos e actitudes propios da análise sistemática e de indagación científica”.

A competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico supón, en definitiva, o desenvolvemento e a aplicación do pensamento tecnocientífico “para interpretar a información que se recibe e para predicir e tomar decisións con iniciativa e autonomía persoal nun mundo no que os avances que se van producindo nos ámbitos científico e tecnolóxico teñen unha influencia decisiva na vida persoal, na sociedade e no mundo natural. Así mesmo, implica a diferenciación e a valoración do coñecemento científico á beira doutras formas de coñecemento, e a utilización de valores e criterios éticos asociados á ciencia e ao desenvolvemento tecnolóxico”.

Contextos e situacións

A competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico desprégase nunhas situacións determinadas da vida real que son a parte do universo do estudante no que se sitúan as tarefas que se teñen que realizar; é dicir, circunstancias da vida diaria nas que o alumnado ten que aplicar os seus coñecementos para interactuar co mundo físico. No caso das probas de avaliación, o contexto dunha pregunta é o marco concreto no que se presenta unha situación determinada. As probas de avaliación sobre a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico non deben limitarse a aspectos da vida escolar, senón que deben enmarcarse no contexto da vida real.

Os contextos pódense considerar desde unha tripla perspectiva: persoal (situacións problemáticas relacionadas co estudante, coa súa familia ou cos seus compañeiros), social (relacionadas coa comunidade próxima) e global (consideradas a escala mundial). Por iso, as preguntas das probas de avaliación poden versar sobre situacións da vida real nas que se lle expoñan problemas ao estudante como individuo (por exemplo, a alimentación), como cidadán dunha comunidade próxima (por exemplo, a construción de encoros) ou como cidadán do mundo (por exemplo, o arriquecemento por efecto invernadoiro).

As situacións nas que se pode despregar a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico pódense considerar tamén desde as diversas áreas de aplicación da competencia. De todas as posibles áreas de aplicación que poden seleccionarse, para a avaliación da competencia nas probas xerais de diagnóstico elixíronse catro; para esta elección, seguiuuse o criterio de darlles prioridade aos contextos relacionados con problemas e temas que teñen repercusión no benestar humano. As catro áreas de aplicación seleccionadas son:

1. A vida e a saúde.
2. A terra e o medio.
3. Os riscos.
4. As relacións entre a ciencia e a tecnoloxía.

Ao combinar as catro áreas de aplicación seleccionadas coas tres perspectivas contextuais citadas, resultan doce marcos de situacións para elixir os contextos das probas de diagnóstico e seleccionar a partir deles os estímulos para as unidades de avaliación. Así, o contexto da hixiene persoal implica a consideración da área contextual da vida e a saúde cunha perspectiva persoal, mentres que o

contexto do cambio climático combina a área de aplicación dos riscos coa perspectiva global.

Na seguinte táboa, recóllense posibles contextos, a modo de exemplo, en cada un dos marcos situacionais descritos.

Contextos da competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico

Áreas de aplicación	Perspectivas contextuais		
	Persoal	Social	Global
A vida e a saúde	Conservación da saúde, hixiene persoal, nutrición.	Distribución e utilización da auga, saúde comunitaria.	Epidemias, propagación de enfermidades infecciosas.
A terra e o medio	Consumo familiar de enerxía, uso e refugallo de materiais, conservación do medio.	Eliminación de residuos, transporte e utilización da enerxía, contaminación acústica.	Recursos renovables, desenvolvemento sostible, biodiversidade, erosión do solo.
Os riscos	Seguridade no laboratorio, riscos naturais.	Erupcións volcánicas e terremotos.	Cambio climático, usos bélicos da ciencia.
As relacións entre a ciencia e a tecnoloxía	Explicación científica de fenómenos naturais, uso de novas tecnoloxías.	Novos materiais, manipulación xenética, transportes.	Exploración do universo.

A avaliación do grao de adquisición da competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico non é en ningún caso unha avaliación de contextos. Estes permiten simular situacións da vida real nas que se apliquen os coñecementos para interactuar co mundo físico; o que se valora son os coñecementos sobre o mundo físico e o desenvolvemento de destrezas e actitudes para interactuar con el, pero non os contextos. As situacións contextuais serven de referencia para deseñar estímulos para as unidades de avaliación que permitan valorar os distintos elementos da competencia.

Procesos

O coñecemento e a interacción co mundo físico require o desenvolvemento de destrezas e habilidades, como a interpretación da información que se recibe para predicir e tomar decisións en situacións da vida cotiá e a habilidade progresiva para explicar cientificamente os fenómenos do mundo físico e para planificar e manexar solucións técnicas “de cara a satisfacer as necesidades da vida cotiá e do mundo laboral”. A competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico “fai posible identificar preguntas ou problemas e obter conclusións baseadas en probas, coa finalidade de comprender e tomar decisións sobre o mundo físico e sobre os cambios que a actividade humana produce sobre o ambiente, a saúde e a calidade de vida das persoas”¹. Nesta competencia inclúense tres grupos de habilidades, capacidades ou competencias: 1) a habilidade para distinguir entre as cuestións científicas e non científicas, 2) a capacidade para interpretar fenómenos do mundo físico e predicir cambios e 3) a capacidade de obter conclusións baseadas en probas.

Por iso, os procesos propios da competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico que se espera que teñan desenvolvidos os estudantes de 10 e 14 anos son os seguintes:

- **Identificar temas científicos.** É dicir, recoñecer preguntas ou problemas sobre os cales é posible investigar cientificamente, identificar palabras clave para buscar información relacionada co mundo físico ou a interacción con el, e recoñecer as características clave da indagación científica.
- **Explicar cientificamente fenómenos do mundo físico.** Implica aplicar

¹ RR DD de ensinanzas mínimas. Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

coñecementos sobre o mundo físico a unha situación dada, describir fenómenos do mundo físico de forma científica, interpretar fenómenos de forma científica e predicir cambios, e identificar convenientemente descrições, explicacións e predicións en relación co mundo físico.

- **Utilizar probas científicas.** Comprende interpretar probas científicas, identificar as suposicións, as probas e os razoamentos que hai detrás das conclusións, elaborar e comunicar conclusións e reflexionar sobre as implicacións sociais dos desenvolvementos científicos e tecnolóxicos.

A adquisición destas destrezas e habilidades é progresiva, polo que o seu grao de adquisición non é o mesmo aos 10 que aos 14 anos. Aos 10 anos só cabe esperar que o alumnado desenvolva as habilidades para identificar e recoñecer aspectos do mundo físico susceptibles de indagación; describir fenómenos sinxelos, elementos do medio e aparellos simples; relacionar factores do ambiente coas formas de vida e actuacións das persoas, e facer predicións sobre sucesos naturais e sociais. No alumnado de 14 anos, cabe esperar ademais habilidades para recoñecer algunhas características clave do traballo científico, interpretar determinados fenómenos naturais, explicar cambios no mundo físico, utilizar probas para elaborar conclusións e reflexionar sobre as implicacións sociais do desenvolvemento tecnocientífico.

Bloques de contido

A competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico incorpora a habilidade “para interpretar o mundo físico, o que esixe a aplicación dos conceptos e principios básicos que permiten a análise dos fenómenos desde os diferentes campos de coñecemento científico involucrados”. É dicir, o coñecemento do mundo natural require a aprendizaxe dos conceptos e procedementos característicos das ciencias da natureza. Por iso, a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico incorpora “a aplicación dalgunhas nocións, conceptos científicos e técnicos, e de teorías científicas básicas previamente comprendidas”².

Os coñecementos sobre o mundo físico refírense, en consecuencia, tanto ao coñecemento sobre o mundo natural como ao coñecemento acerca dos procedementos para interactuar co mundo físico ou ao coñecemento sobre as ciencias da natureza.

Coñecemento do mundo natural		
	Educación primaria	Educación secundaria
Materia e enerxía	Medida, comparación e ordenación de propiedades dos materiais. Conservación da masa e o volume cos cambios de forma. Identificación de distintas fontes de enerxía relacionadas cos cambios observados na vida cotiá. Transmisión do son nos distintos medios.	Propiedades xerais da materia e estados nos que se presenta. Análise e valoración das distintas fontes de enerxía, renovables e non renovables. Propagación e reflexión do son.
Os seres vivos	Aves, mamíferos, réptiles, peixes, anfibios; características básicas, recoñecemento e clasificación. Plantas: herbas, arbustos e árbores; características básicas, recoñecemento e clasificación. Identificación e adopción de hábitos de hixiene, de descanso e de alimentación sa.	A respiración nos seres vivos. Introdución ao estudo da biodiversidade. As funcións de relación: percepción, coordinación e movemento.

² RR DD de ensinanzas mínimas. Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

O contorno próximo e a súa conservación	Variables meteorolóxicas: temperatura, humidade, vento, precipitacións. Orientación no espazo. Uso de planos do barrio ou da localidade. Observación e descrición de distintos tipos de paisaxe: interacción de natureza e seres humanos. O ciclo da auga.	Biosfera, ecosfera e ecosistema. Influencia dos factores abióticos e bióticos nos ecosistemas. Ecosistemas acuáticos de auga doce e mariños.
A terra e o universo	Movementos da terra e fases da lúa. As estacións do ano.	O lugar da terra no universo: o paso do xeocentrismo ao heliocentrismo como primeira e gran revolución científica. Diversidade de rochas e minerais e características que permitan identificarlos. Introdución á estrutura interna da terra.
Ciencia, tecnoloxía e sociedade	Identificación da diversidade de máquinas no contorno. Relevancia dalgúns dos grandes inventos e da súa contribución á mellora das condicións de vida.	Utilización dos medios de comunicación e das tecnoloxías da información e a comunicación para obter información sobre fenómenos do mundo físico. Papel do coñecemento científico no desenvolvemento tecnolóxico e na vida das persoas. A contaminación acústica e luminosa.

Coñecemento sobre a interacción co mundo físico		
	Educación primaria	Educación secundaria
Investigación científica	Comprensión de fenómenos físicos e situacións e obtención de datos: observación, clasificación, utilización de fontes diversas, uso de instrumentos, elaboración de táboas e gráficos. Extracción de conclusións: comparación entre observacións e medidas, identificación de regularidades.	Comprensión de fenómenos físicos e situacións: formulación de problemas, marco interpretativo das observacións, formulación de conxecturas, identificación de variables, deseños experimentais, utilización de fontes diversas, uso de instrumentos, elaboración de táboas e gráficos. Investigación de problemas, obtención de datos e recoñecemento de probas: deseño de investigacións, aplicación de procedementos, elaboración de táboas e gráficos, identificación de variables, análises da información. Extracción de conclusións: comparación entre observacións e medidas, análises de resultados, identificación de regularidades.
Explicacións científicas	Tipos de explicacións: conxecturas, modelos. Normas: coherencia nos razoamentos, baseadas en probas.	Tipos de explicacións: conxecturas, hipóteses, modelos. Normas: consistentes lxicamente, baseadas en probas e no coñecemento histórico e actual. Resultados: producir novo coñecemento, novos métodos, novas tecnoloxías; conducir a novas preguntas e investigacións.

Actitudes

Dado que a actitude das persoas desempeña un papel importante na comprensión e na interacción co mundo físico, determinadas actitudes deben considerarse como compoñentes básicos desta competencia: o interese polos temas relacionados co mundo físico, as actitudes propias do traballo científico (como o espírito crítico, a apertura a novas ideas, o cuestionamento do obvio etc.) e o compromiso co futuro sostible manifestado no “uso responsable dos recursos naturais, o coidado do ambiente, o consumo racional e responsable, e a protección da saúde individual e colectiva”. Así mesmo, esta competencia “implica a diferenciación e valoración do coñecemento científico á beira doutras formas de coñe-

cimento, a utilización de valores e criterios éticos asociados á ciencia e o desenvolvemento tecnolóxico”³.

Un dos obxectivos da educación é que o alumnado desenvolva actitudes que promovan o seu interese polos temas científicos e a adquisición e aplicación do coñecemento do mundo físico para o beneficio persoal, social e global. Para a avaliación das actitudes, pódese utilizar tanto o cuestionario do alumnado como as preguntas contextualizadas para recoller información sobre as actitudes do alumnado nesta competencia.

Non se diferenciaron as actitudes no coñecemento e na interacción co mundo físico en función da idade do alumnado (10 e 14 anos) aínda que, do mesmo xeito que nos bloques de contidos e nas destrezas, considérase que a súa consecución é progresiva. Así pois, o único que varía é o grao de adquisición: mentres que para estudantes de 10 anos se considera que desenvolveron as actitudes se mostran receptividade e formulan respostas (ter conciencia, recoñecer, mostrar disposición a...), para os de 14 anos, ademais das anteriores, espérase apreciación e compromiso (valorar, tender a actuar, utilizar...).

As actitudes relacionadas co coñecemento e a interacción co mundo físico agrupáronse en tres grandes categorías: o interese polo mundo físico, o apoio á investigación científica e o sentido de responsabilidade cara aos recursos e cara ao medio. Sinálanse en cada unha, como exemplo, as actitudes que se espera que desenvolva o alumnado.

Interese polo mundo físico

- Mostrar curiosidade polo mundo físico, os procesos e interaccións.
- Mostrar disposición para adquirir coñecementos e habilidades adicionais en relación co mundo físico e utilizar diversos recursos e métodos.
- Recoñecer a práctica de hábitos asociados á hixiene, á alimentación, ao exercicio físico e ao descanso como hábitos saudables.
- Tender a actuar en función de actitudes e hábitos favorables ao coidado e á promoción da saúde individual e comunitaria, en aspectos relacionados coa alimentación, coas enfermidades e coas adiccións.
- Recoñecer que para o exercicio de moitas profesións son necesarios coñecementos científicos e saber aplicar procesos propios deste campo do saber.
- Valorar as repercusións do desenvolvemento tecnolóxico e científico.

Apoio á investigación científica

- Valorar a importancia de utilizar os coñecementos científicos e as interaccións da ciencia e a tecnoloxía para satisfacer as necesidades humanas individuais e comunitarias.
- Mostrar disposición para utilizar conceptos e estratexias propios do traballo científico para expor preguntas relevantes e obter conclusións a partir de evidencias e probas experimentais.

Sentido de responsabilidade cara aos recursos e cara ao medio

- Mostrar disposición a manter a limpeza, a orde e o aforro de materiais e enerxía tanto na escola coma na casa.
- Mostrar disposición ao uso responsable da auga e das fontes de enerxía.
- Valorar a responsabilidade persoal cara ao ambiente e a favor da conservación dos recursos naturais.
- Valorar a importancia de participar na toma de decisións con vistas a asegurar un futuro sostible.

³ RR DD de ensinanzas mínimas. Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

- Mostrar interese polas cuestións éticas asociadas ao coñecemento do mundo físico en relación coa ciencia, o desenvolvemento tecnolóxico e a relación das persoas coa natureza.
- Tender a actuar de xeito coherente, responsable e solidario en cuestións científicas socialmente controvertidas.

1.7 Poboacións

As poboacións implicadas na avaliación están constituídas, como norma xeral, por:

- Todo o alumnado de cuarto curso de educación primaria: proporciona información sobre o nivel de desenvolvemento das competencias e sobre as variables de contexto e procesos.
- Igualmente, todo o alumnado de segundo curso de educación secundaria obrigatoria: proporciona información sobre os mesmos aspectos que os indicados no caso do alumnado de educación primaria.
- Profesorado titor, tanto de educación primaria coma de educación secundaria obrigatoria: informan sobre as variables de recursos e procesos.
- Dirección dos centros educativos: ofrece información sobre as variables de contexto e de recursos.
- Familias do alumnado obxecto de avaliación, tanto de educación primaria coma de educación secundaria obrigatoria: igualmente, ofrecen información sobre variables de contexto e de recursos.

1.8 Probas

Están constituídas por probas de lapis e papel, rexistros de audio para a comprensión oral (cadernos), cuestionarios de contexto, recursos e procesos.

- Os cadernos están constituídos por estímulos ou situacións problemáticas das que se derivan diversos ítems:
 - Preguntas de opción múltiple (catro alternativas).
 - Preguntas de resposta construída (totalmente abertas).
 - Preguntas de resposta breve construída (semiabertas).
- Os cuestionarios de contexto, procesos e recursos recollen información do profesorado, da dirección dos centros, das familias e do propio alumnado, co fin de incorporar á avaliación de diagnóstico elementos de ponderación e equidade dos resultados ofrecidos. Esta información é moi relevante para a avaliación e cómpre que sexa ofrecida con rigorosidade, xa que con base nela elaborase o índice socioeconómico e cultural (ISEC) do centro. Este índice permite contextualizar os resultados e contrastar a puntuación obtida por cada centro coa puntuación obtida por aqueles que ocupan o mesmo intervalo de ISEC.

1.9 Informes

Os resultados reflíctense nun informe individual de centro. Cada centro educativo obtén información sobre:

- A puntuación obtida globalmente polo centro en cada unha das competencias avaliadas.
- As puntuacións desagregadas dos diversos elementos de cada unha das competencias avaliadas.
- A media de Galicia en cada una das competencias obxecto de avaliación.
- A puntuación media daqueles centros que constitúen o seu mesmo grupo de ISEC.
- Niveis de rendemento do alumnado para cada unha das competencias avaliadas.

Tamén se presenta este informe xeral de Galicia, onde se analiza a influencia dalgúns factores nos resultados.

2. Datos de participación

Na avaliación de diagnóstico usáronse para a recollida de datos:

- **Cadernos:** seis cadernos en total, un para cada unha das competencias avaliadas en cada unha das etapas educativas.
- **Cuestionarios:** de dirección, de profesorado titor e de alumnado-familias, que serviron para analizar o contexto e a súa influencia no rendemento das competencias avaliadas.

Participaron un total de 1092 centros e 44.447 alumnos. Dos 1092 centros, 601 imparten educación primaria, 253 educación secundaria obrigatoria e 238 ambas as dúas ensinanzas.

Na seguinte táboa exprésase o número de cuestionarios e cadernos totais analizados:

Número de cuestionarios e de cadernos analizados na avaliación de diagnóstico						
	Cuestionarios de dirección	Cuestionarios do profesorado	Cuestionarios de alumnado-familias	Cadernos de competencia en comunicación lingüística	Cadernos de competencia matemática	Cadernos de competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico
Educación primaria		1222	21670	21690	21689	21709
Educación secundaria obrigatoria		1024	22520	22564	22655	22566
Total	1090	2246	44190	44254	44344	44275

3. Resultados

Neste capítulo ofrécense dous tipos de resultados:

- Niveis de rendemento, nos que aparecen as porcentaxes de alumnado que se atopa en cada un dos cinco niveis definidos, así como a descrición das destrezas que domina un alumno en cada nivel.
- Diferenzas relativas das puntuacións nos distintos bloques ou elementos dunha competencia, proporcionando información sobre os aspectos máis destacados de cada unha delas.

Tamén se achega información sobre os resultados globais das catro provincias, así como dos resultados desagregados por xénero.

Hai que ter en conta que as puntuacións, tanto as totais da competencia coma as dos seus elementos, están reescaladas de xeito independente con media 500 e desviación típica 100. Polo tanto, o total da competencia non é a media aritmética das puntuacións dos seus elementos.

3.1 Resultados por niveis de rendemento

Na avaliación de diagnóstico, establécense cinco niveis de rendemento para cada competencia. Cada un destes niveis está descrito segundo os ítems que se atopan nel, polo tanto as puntuacións do alumnado estrutúranse, tamén, en cinco niveis. Deste xeito podemos cuantificar a porcentaxe de alumnado que se atopa en cada un, así como a descrición do grao de adquisición da competencia e coñecer as competencias dominadas polo alumnado dun determinado nivel, como aplica os seus coñecementos e con que grao de dificultade.

A continuación aparecen os extremos inferior e superior dos intervalos que definen as puntuacións en cada un destes niveis de rendemento e a súa descrición.

Puntuacións para cada un dos niveis de rendemento

Para 4.º curso de educación primaria:

- Na competencia en comunicación lingüística:
 - Nivel <1 e 1: con menos de 411 puntos.
 - Nivel 2: de 411 a 479 puntos.
 - Nivel 3: de 479 a 547 puntos.
 - Nivel 4: de 547 a 616 puntos.
 - Nivel 5: máis de 616 puntos.
- Na competencia matemática:
 - Nivel <1 e 1: con menos de 408 puntos.
 - Nivel 2: de 408 a 483 puntos.
 - Nivel 3: de 483 a 558 puntos.
 - Nivel 4: de 558 a 632 puntos.
 - Nivel 5: máis de 632 puntos.
- Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico:
 - Nivel <1 e 1: con menos de 381 puntos.

- Nivel 2: de 381 a 458 puntos.
- Nivel 3: de 458 a 534 puntos.
- Nivel 4: de 534 a 611 puntos.
- Nivel 5: máis de 611 puntos.

En 2.º de educación secundaria obrigatoria:

- Competencia en comunicación lingüística:
 - Nivel <1 e 1: menos de 409 puntos.
 - Nivel 2: de 409 a 480 puntos.
 - Nivel 3: de 480 a 551 puntos.
 - Nivel 4: de 551 a 622 puntos.
 - Nivel 5: máis de 622 puntos.
- Competencia matemática
 - Nivel <1 e 1: menos de 407 puntos.
 - Nivel 2: de 407 a 484 puntos.
 - Nivel 3: de 484 a 561 puntos.
 - Nivel 4: de 561 a 639 puntos.
 - Nivel 5: máis de 639 puntos.
- Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico:
 - Nivel <1 e 1: con menos de 401 puntos.
 - Nivel 2: de 401 a 479 puntos.
 - Nivel 3: de 479 a 557 puntos.
 - Nivel 4: de 557 a 635 puntos.
 - Nivel 5: máis de 635 puntos.

Descrición dos niveis de rendemento

Educación primaria

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

NIVEIS DE RENDEMENTO:

A continuación, descríbense as execucións do alumnado en cada nivel. Convén resaltar que o alumnado dun determinado nivel, ademáis das súas execucións, realiza todas as dos anteriores.



Nivel 5. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Elabora textos estruturados.
Sintetiza os resultados da obtención de información.
Presenta os seus textos dunha maneira limpa, clara e ordenada.
Elabora argumentacións con coherencia.

Nivel 4. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Entende e utiliza o vocabulario apropiado.
Entende información ou ideas relevantes do texto.
Escribe un texto utilizando axeitadamente as normas gramaticais.
Elabora un texto con coherencia, cohesión léxica e gramatical.
Encadea e expón con claridade as ideas.

Nivel 3. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Manexa as nocións de duración, sucesión e simultaneidade.
Integra e sintetiza a información obtida dun texto previamente lido.
Entende información ou ideas relevantes explícitas nos textos.
Organiza e comprende información explícita.
Sintetiza ideas propias e alleas.
Intrepreta indicadores textuais e contextuais para formular e probar conxeturas.

Nivel 2. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Relaciona efectos con causas.
Obtén e selecciona información relevante.
Localiza, detecta e recupera información explícita.
Obtén información de fontes textuais e contextuais.
Interpreta distintos aspectos non estritamente textuais.
Realiza inferencias directas na lectura de textos.

Nivel 1. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Obtén información relevante.
Sintetiza a información dada.
Entende o vocabulario apropiado.
Identifica información específica.
Capta o sentido global do texto.

COMPETENCIA MATEMÁTICA

NIVEIS DE RENDEMENTO

A continuación, descríbense as execucións do alumnado en cada nivel. Convén resaltar que o alumnado dun determinado nivel, ademais das súas execucións, realiza todas as dos anteriores.

Nivel 5. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Extrae información dun gráfico estatístico.
Emprega estratexias persoais para a resolución de problemas.
Valora a utilización de propiedades xeométricas.

Nivel 4. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Recoñece corpos xeométricos e identifica os seus elementos.
Resolve problemas relacionados co contorno que esixan planificación.
Utiliza máis dun procedemento na resolución de problemas.
Realiza cálculos numéricos con números naturais e úsaos para a resolución de problemas.
Comunica coherentemente os resultados, acompañados de táboas, gráficos ou texto.

Nivel 3. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Recoñece o valor das nosas moedas.
Resolve problemas relacionados co medio que esixan certa planificación aplicando contidos básicos de xeometría.
Emprega os números naturais e as súas propiedades para resolver situacións e problemas da vida cotiá.
Resolve problemas relacionados co medio que esixan certa planificación, aplicando dúas operacións con números naturais.
Aplica os coñecementos adquiridos sobre a medida.
Aplica os contidos básicos do tratamento da información
Aplica medidas de tempo en situacións cotiás.

Nivel 2. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Resolve problemas en situacións cotiás.
Aplica coñecementos numéricos adquiridos e interpreta gráficas.
Recoñece formas xeométricas.
Compara e ordena os números polo valor posicional e realiza cálculos numéricos.
Utiliza estratexias persoais en problemas de reconto.
Interpreta e expresa situacións con cantidades, para resolver problemas do medio.
Expresa medidas dadas en diferentes unidades nunha común.
Realiza cálculos numéricos en contextos de resolución de problemas ligados á vida cotiá.

Nivel 1. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Realiza cálculos numéricos con números naturais.
Utiliza cantidades para expresar e interpretar situacións da vida cotiá.
Converte unhas unidades de medida noutras.
Interpreta un gráfico sinxelo nunha situación familiar.

COMPETENCIA NO COÑECEMENTO E NA INTERACCIÓN CO MUNDO FÍSICO

NIVEIS DE RENDEMENTO

A continuación, descríbense as execucións do alumnado en cada nivel. Convén resaltar que o alumnado dun determinado nivel, ademáis das súas execucións, realiza todas as dos anteriores.

Nivel 5. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Describe as características de elementos presentes no contorno.

Identifica animais, plantas e rochas

Clasifica animais, plantas e rochas segundo criterios científicos.

Nivel 4. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Recoñece a importancia da sustentabilidade do equilibrio ecolóxico e a necesidade de adoptar actitudes respectuosas co medio.

Relaciona algunhas propiedades elementais dos materiais cos seus usos.

Identifica, recoñece e clasifica con criterios elementais os animais e as plantas mais relevantes do seu contorno.

Resolve problemas relacionados co contorno que esixen certa planificación utilizando estratexias persoais de resolución.

Recoñece as relacións entre algúns factores do medio físico coas formas de vida e coas actuacións das persoas.

Nivel 3. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Identifica diferenzas nas propiedades elementais dos materiais.

Identifica fontes de enerxía no contorno próximo.

Identifica hábitos de alimentación, hixiene, exercicio físico e descanso.

Identifica e clasifica a flora seguindo criterios científicos.

Describe o funcionamento de obxectos e aparellos simples e a forma de utilizalos con precaución.

Integra datos de observación directa e indirecta a partir de fontes de consulta básicas e comunica os resultados.

Nivel 2. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Explica as consecuencias para a saúde e o desenvolvemento persoal de determinados hábitos de alimentación e hixiene

Recoñece efectos visibles das actuacións do ser humano sobre o medio natural.

Obtén información relevante sobre feitos familiares e extrae conclusións a partir deles.

Pon exemplos asociados á hixiene e á alimentación equilibrada.

Nivel 1. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Identifica hábitos de alimentación.

Relaciona a enerxía cos seus usos habituais na vida cotiá.

Identifica o proceso seguido por algún ben ou servizo desde a súa orixe ata o consumidor

Identifica obxectos e máquinas simples usados na vida diaria.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

NIVEIS DE RENDEMENTO:

A continuación, descríbense as execucións do alumnado en cada nivel. Convén resaltar que o alumnado dun determinado nivel, ademáis das súas execucións, realiza todas as dos anteriores.

Nivel 5. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Selecciona a información pertinente dun texto.

Utiliza o rexistro adecuado.

Utiliza correctamente os signos de puntuación.

Nivel 4. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Utiliza recursos para explicar causas e consecuencias.

Encadea axeitadamente as ideas.

Elabora conclusións a partir dos datos obtidos.

Distingue como está organizada a información.

Elabora textos a partir de informacións.

Escribe utilizando correctamente os tempos e as concordancias verbais.

Nivel 3. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Selecciona información, organiza e presenta conclusións.

Expresa opinións e xuízos propios baseados en datos con argumentos razoados.

Elabora inferencias sobre datos explícitos.

Organiza a información obtida nun esquema ou guión.

Presenta informacións previamente preparadas.

Valora o contido, a estrutura e o uso da lingua.

Recoñece e selecciona ideas e datos, sexan ou non relevantes.

Nivel 2. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Comprende descrições, narracións, exposicións.

Comprende globalmente o texto.

Identifica e comprende recursos que expresan causa e consecuencia.

Recoñece e interpreta o sentido dos recursos expresivos.

Valora criticamente as mensaxes explícitas e implícitas.

Identifica secuencias de actividades.

Nivel 1. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Localiza e selecciona información.

Identifica significados contextuais de enunciados.

Diferenza o contido literal do sentido.

Identifica os elementos dunha historia.

COMPETENCIA MATEMÁTICA

NIVEIS DE RENDEMENTO:

A continuación, descríbense as execucións do alumnado en cada nivel. Convén resaltar que o alumnado dun determinado nivel, ademais das súas execucións, realiza todas as dos anteriores.



Nivel 5. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Aplica os conceptos xeométricos para resolver problemas.
Utiliza estratexias e resolve problemas mediante a análise do enunciado.
Comprende o enunciado dun problema a partir da análise de cada unha das partes do texto.
Comproba a coherencia das solucións obtidas.

Nivel 4. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Obtén conclusións razoables a partir dos datos obtidos.
Usa táboas e gráficos para abordar problemas da vida cotiá.
Elixe a forma de cálculo apropiado utilizando distintas estratexias.
Aplica os cálculos numéricos a unha ampla variedade de contextos.

Nivel 3. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Emprega números naturais, enteiros, fraccións, decimais e porcentaxes.
Aplica o coñecemento xeométrico adquirido para describir o mundo físico.
Emprega os números e as súas propiedades para intercambiar información.
Utiliza conceptos básicos de xeometría para abordar situacións e problemas da vida cotiá.
Obtén valores a partir das relacións funcionais.
Estima e calcula lonxitudes e superficies.
Utiliza as relacións de proporcionalidade xeométrica para resolver problemas.
Propón ecuacións de primeiro grao para resolvelas por métodos alxébricos.

Nivel 2. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Emprega números decimais, fraccións e porcentaxes sinxelas.
Utiliza números para resolver problemas relacionados coa vida diaria.
Utiliza as relacións de proporcionalidade numérica para resolver problemas da vida cotiá.
Atopa valores relevantes a partir dos datos dun gráfico ou táboa.
Interpreta os gráficos correspondentes a relacións funcionais.
Utiliza as ecuacións de primeiro grao para resolver problemas.
Recole información a partir dunha gráfica ou dunha táboa e obtén conclusións razoables a partir dela.

Nivel 1. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Organiza a información obtida en táboas e gráficas.
Utiliza a linguaxe alxébrica para simbolizar situacións da vida cotiá.
Identifica as variables que interveñen nunha situación cotiá.

COMPETENCIA NO COÑECEMENTO E NA INTERACCIÓN CO MUNDO FÍSICO

NIVEIS DE RENDEMENTO:

A continuación, descríbense as execucións do alumnado en cada nivel. Convén resaltar que o alumnado dun determinado nivel, ademais das súas execucións, realiza todas as dos anteriores.

Nivel 5. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Elabora e comunica conclusións en experiencias científicas sinxelas.

Representa obxectos aplicando técnicas gráficas e plásticas para conseguir resultados concretos en función dos elementos visuais (luz, sombra e textura) e da relación.

Interpreta os aspectos relacionados coas funcións vitais dos seres vivos.

Nivel 4. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Relaciona propiedades dos materiais co uso que se fai deles e diferenza entre mesturas e substancias.

Identifica e recoñece as peculiaridades dos grupos máis importantes de seres vivos e utiliza claves dicotómicas para a súa identificación.

Identifica as accións dos axentes xeolóxicos internos no relevo terrestre.

Explica o papel da enerxía nas transformacións que teñen lugar no contorno.

Aplica os coñecementos da enerxía para o uso eficiente desta.

Nivel 3. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Aplica coñecementos sobre o mundo físico a unha situación dada en contextos sinxelos.

Describe as propiedades dos materiais que nos rodean e os seus cambios.

Explica os impactos da acción humana sobre o medio natural.

Interpreta aspectos relacionados coas funcións vitais dos seres vivos.

Explica o ciclo da auga.

Interpreta cualitativamente fenómenos atmosféricos e valora a importancia do valor protector da atmosfera.

Explica fenómenos naturais referidos á transmisión da luz e do son.

Recoñece os estados nos que se presenta a materia e os seus cambios.

Nivel 2. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Valora a importancia do papel protector da atmosfera para os seres vivos, e considera as repercusións da actividade humana nesta.

Interpreta a información de carácter científico e utilízala para formar unha opinión propia.

Recoñece a importancia e as repercusións para a sociedade das diferentes fontes de enerxía.

Coñece as propiedades da auga e a súa importancia para os seres vivos.

Nivel 1. Un alumno ou alumna que estea neste nivel, en xeral:

Interpreta fenómenos de forma científica en casos sinxelos.

Comunica información obtida de forma correcta.

Recoñece que os seres vivos están formados por células que os diferencian da materia inerte.

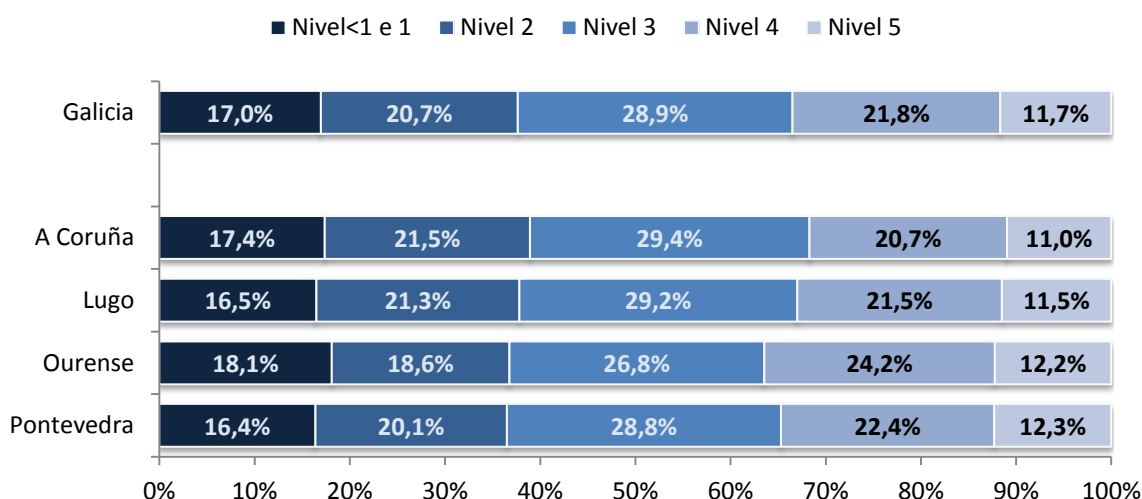
Identifica hábitos de hixiene e posturais relacionados coa actividade física e a vida cotiá.

O estudo das porcentaxes de alumnado por niveis de rendemento faise tanto para o conxunto de Galicia como para as catro provincias e, neste último caso, analízanse as diferenzas relevantes con respecto á porcentaxe media da comunidade.

Educación primaria

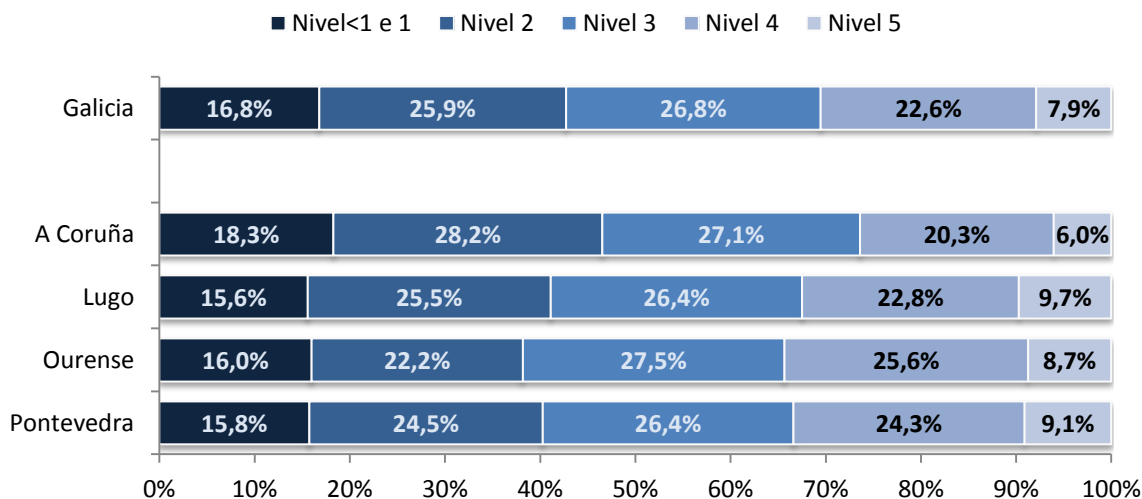
As porcentaxes totais da comunidade con respecto á competencia en comunicación lingüística mantéñense nas catro provincias e as diferenzas máis elevadas son só da orde do 2%. Podemos concluír que non existen diferenzas significativas entre as provincias en canto á porcentaxe de alumnado en cada un dos tramos de rendemento e, polo tanto, existe uniformidade nos resultados destas.

Porcentaxe de alumnado por niveis de rendemento na competencia en comunicación lingüística. 4.º EP



Na competencia matemática, a porcentaxe por niveis recóllese no gráfico seguinte:

Porcentaxe de alumnado por niveis de rendemento na competencia matemática. 4.º EP

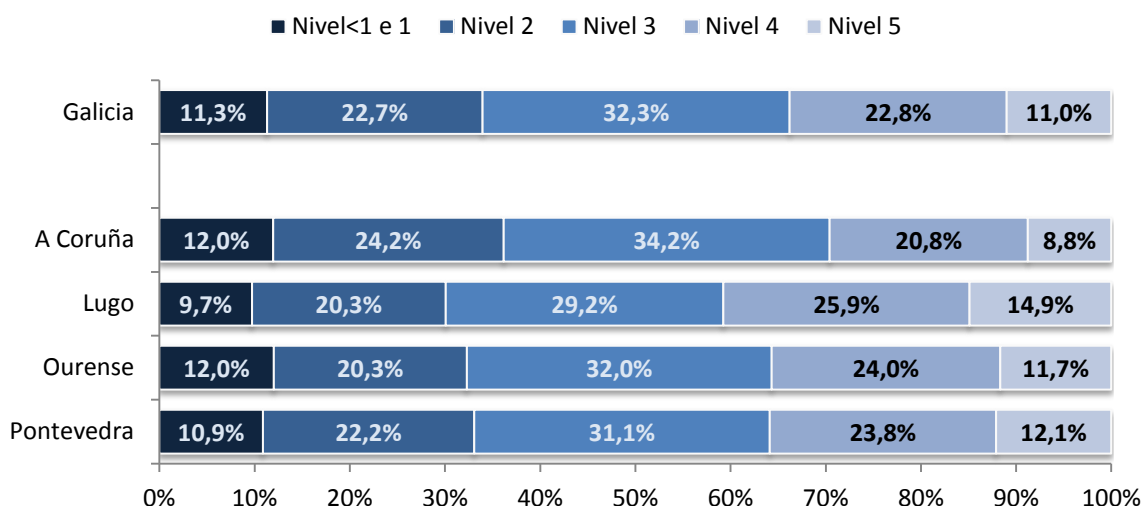


Ao igual que ocorría na competencia en comunicación lingüística, na matemática tamén se dan diferenzas da orde do 2% entre as catro provincias e a media de Galicia. Nesta competencia, diminúe lixeiramente a porcentaxe de

alumnado no nivel 5 e aumenta nos intermedios.

Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico diminúe a porcentaxe de alumnado nos niveis baixos con respecto ás anteriores. Destaca sobre a media a provincia de Lugo, cunha porcentaxe de alumnado nos niveis <1 e 1 inferior á media de Galicia e cunha porcentaxe superior no nivel 5. No resto das provincias non hai diferenzas importantes.

Porcentaxe de alumnado por niveis de rendemento na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 4.º EP

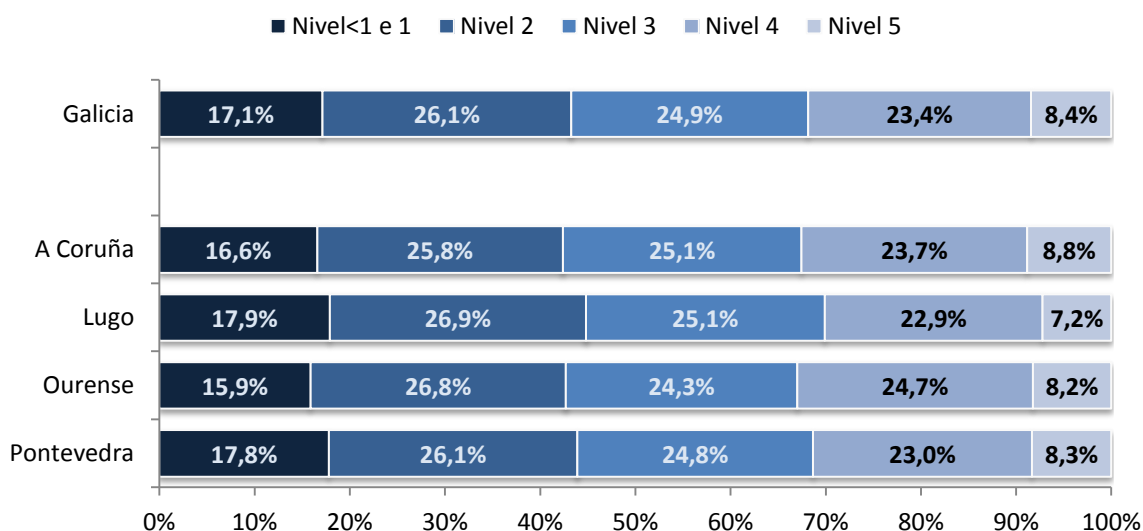


Educación secundaria obrigatoria

Nesta etapa aparecen menores porcentaxes de alumnado no nivel 5 e aumenta nos intermedios. Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, tamén aumentan as porcentaxes de alumnado no nivel baixo.

No gráfico seguinte aparecen as porcentaxes por niveis de rendemento na competencia en comunicación lingüística. Hai que destacar que as porcentaxes son similares nas catro provincias.

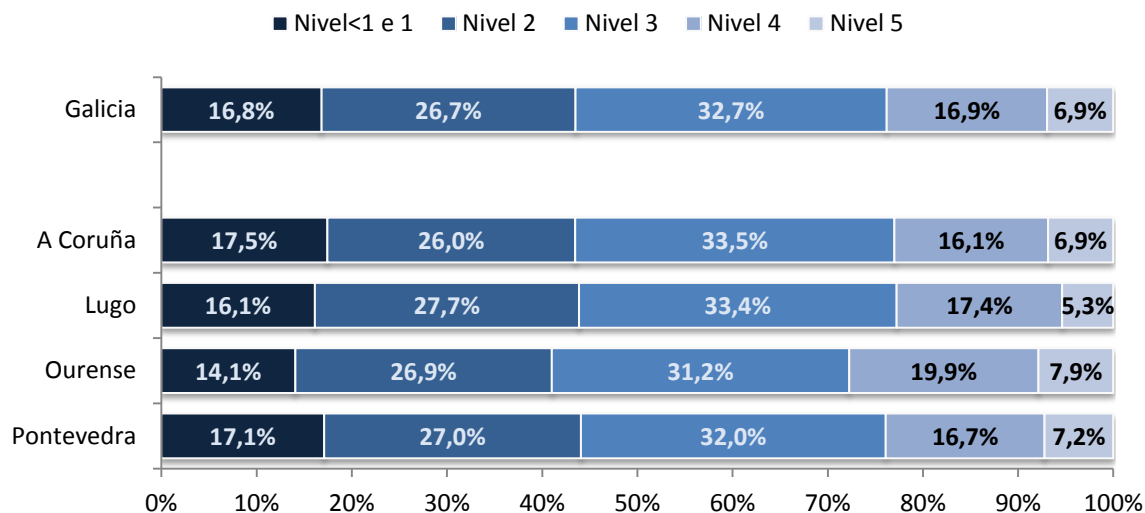
Porcentaxe de alumnado por niveis de rendemento na competencia en comunicación lingüística. 2.º ESO



Na competencia matemática, a provincia de Ourense é a que ten menor porcentaxe de alumnado no primeiro nivel e, ademais, é a que presenta a maior

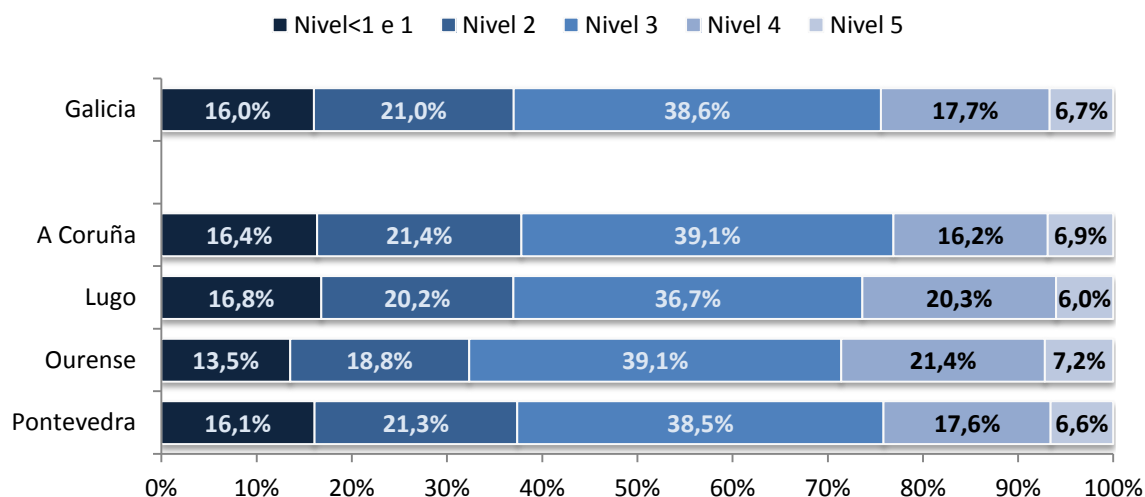
porcentaxe de alumnado no nivel 5.

Porcentaxe de alumnado por niveis de rendemento na competencia matemática. 2.º ESO



Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, destaca Ourense, cun 2,5% menos de alumnado no nivel baixo que a media de Galicia.

Porcentaxe de alumnado por niveis de rendemento na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 2.º ESO



3.2 Resultados por competencias

A avaliación de diagnóstico permite realizar unha primeira aproximación do rendemento do alumnado nos distintos elementos dunha competencia.

Os resultados permiten valorar as diferenzas entre a media da competencia e o obtido en cada aspecto, e dan unha idea do dominio relativo dos alumnos sobre esas áreas.

Nos gráficos presentados nesta epígrafe, o cero representa a puntuación media de Galicia para a competencia e os valores á esquerda ou á dereita do cero representan as diferenzas con respecto a esa media.

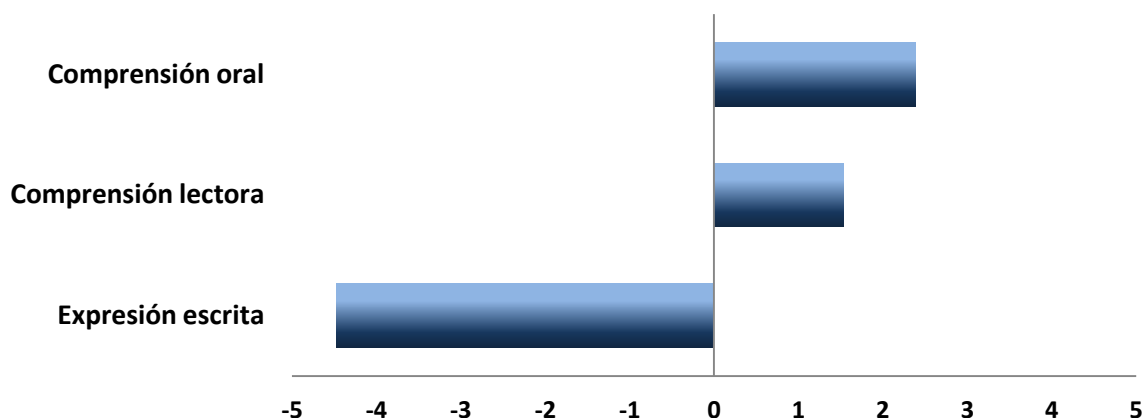
Un resultado positivo, simbolizado cunha barra á dereita da media, significa unha maior proporción de respostas correctas do alumnado e un resultado negativo, representado coa barra á esquerda da media, unha proporción menor.

Resultados da competencia en comunicación lingüística

Na competencia en comunicación lingüística avalíase a comprensión lectora, a comprensión oral e a expresión escrita, tanto na educación primaria coma na secundaria obrigatoria.

Educación primaria

Detalle dos resultados na competencia en comunicación lingüística. 4.º EP.

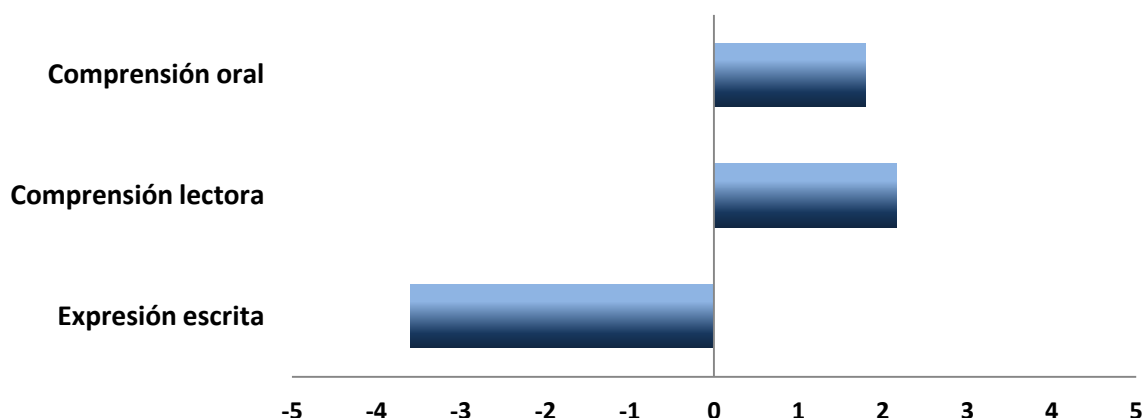


Á vista do gráfico anterior, conclúese que as áreas de comprensión oral e lectora son puntos fortes dentro da competencia en comunicación lingüística. En contraposición, o alumnado de educación primaria presenta dificultades na expresión escrita. Unha posible explicación pode estar en que as habilidades activas ou de produción son máis difíciles de adquirir que as pasivas ou receptivas.

Educación secundaria obrigatoria

Na educación secundaria obrigatoria, as diferenzas das puntuacións medias nos elementos da competencia respecto á media de Galicia na competencia en comunicación lingüística recóllense no gráfico seguinte.

Detalle dos resultados na competencia en comunicación lingüística. 2.º ESO.



Ao igual que ocurría en educación primaria, o alumnado obtén mellores resultados na comprensión oral e lectora que na expresión escrita, na que atopa maiores dificultades.

Tanto en 4.º de educación primaria coma en 2.º de educación secundaria obrigatoria, na competencia en comunicación lingüística, apréciase unha maior dificultade nas preguntas de expresión escrita, debido a que é un proceso que require, por un lado, de habilidades de produción e, por outro, dun coñecemento da estrutura lingüística.

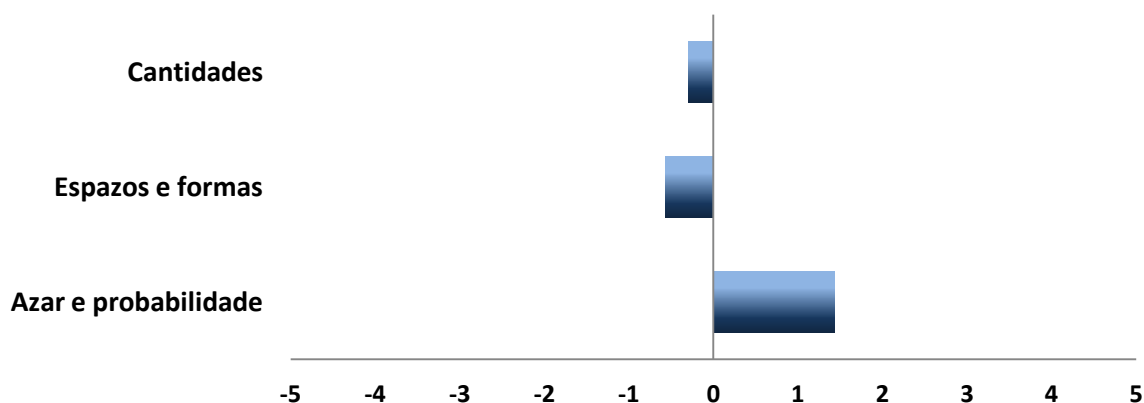
Resultados da competencia matemática

Na competencia matemática, analízanse distintos aspectos para educación primaria que para educación secundaria. No caso de primaria: espazos e formas, cantidades e tratamento de información e azar. No de secundaria: contidos comúns, números, álgebra, xeometría, funcións e gráficas e estatística e probabilidade.

Ao igual que se fixo para a competencia en comunicación lingüística, os datos que se presentan nos gráficos son as diferenzas con respecto á media na competencia matemática para Galicia dos distintos bloques de contido.

Educación primaria

Detalle dos resultados na competencia matemática. 4.º EP.



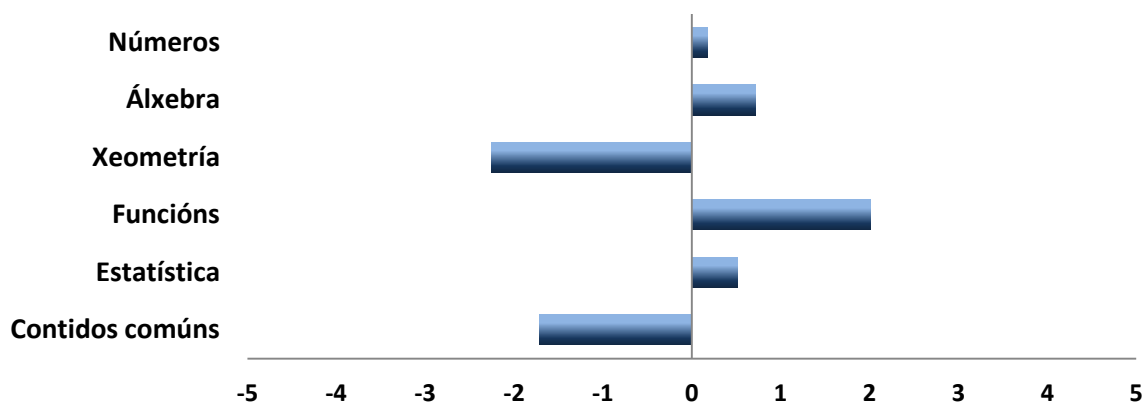
Á vista do gráfico, conclúese que na competencia matemática o alumnado non tivo dificultades en resolver problemas relativos ao azar e á probabilidade. No bloque de cantidades, os resultados coinciden practicamente co global da competencia e, no bloque de espazos e formas, os resultados son lixeiramente

inferiores.

Educación secundaria obrigatoria

Na competencia matemática, tan só están por debaixo da media os bloques de xeometría e contidos comúns. Os mellores resultados están no bloque de funcións.

Detalle dos resultados na competencia matemática. 2.º ESO.

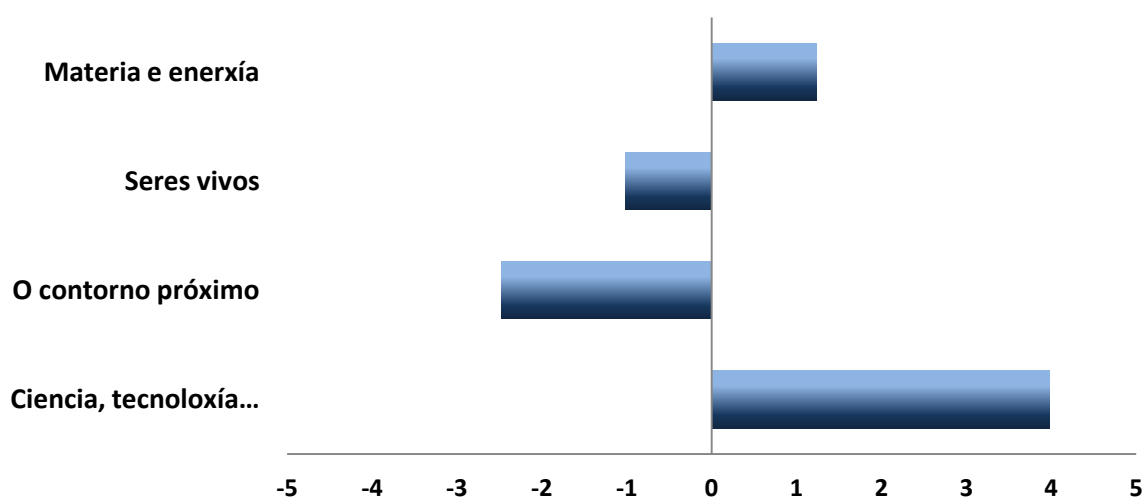


Resultados da competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico

Nesta competencia os aspectos que se van analizar agrúpanse en catro bloques, como se pode observar nos seguintes gráficos:

Educación primaria

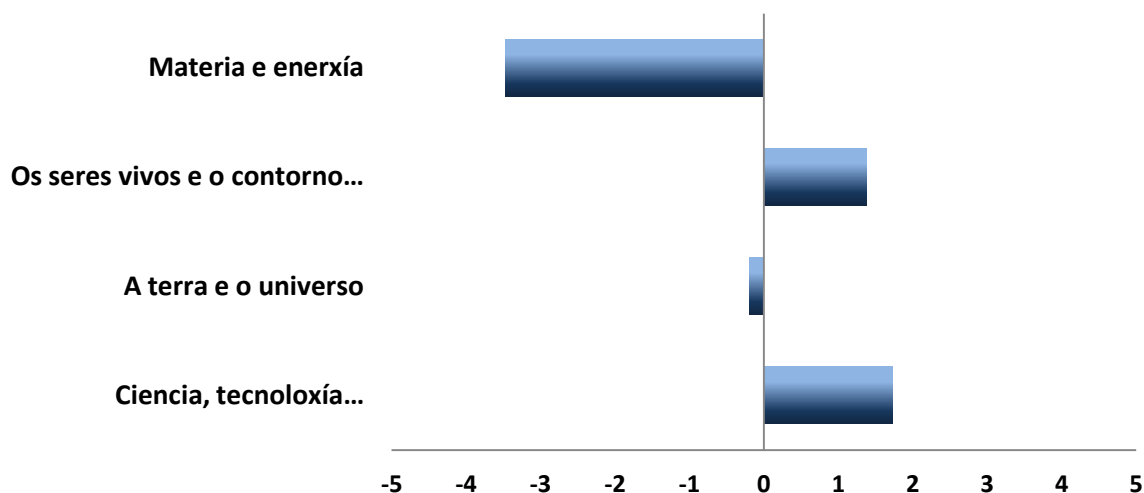
Detalle dos resultados na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 4.º EP.



O alumnado non tivo problemas en resolver cuestións relativas aos bloques de ciencia, tecnoloxía e sociedade e materia e enerxía, porén tivo dificultades para responder no bloque dos seres vivos e do contorno próximo e a súa conservación.

Educación secundaria obrigatoria

Detalle dos resultados na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 2.º ESO.



Á vista do gráfico, conclúese que o alumnado non tivo dificultades en responder a cuestións relativas aos seres vivos e ao contorno próximo e a súa conservación e á ciencia, tecnoloxía e sociedade. O bloque de ítems no que o alumnado tivo máis dificultades foi no de materia e enerxía.

3.3 Resultados por provincias

As puntuacións obtidas ao aplicar os criterios de corrección aos cadernos deseñados para cada competencia axústanse ao modelo de distribución normal. Estas puntuacións están reescaladas de xeito que para cada competencia a media de Galicia sexa de 500 puntos e a desviación típica de 100 puntos.

En consecuencia, a media de Galicia nas tres competencias avaliadas é de 500, para 4.º curso de educación primaria e para 2.º curso de educación secundaria obrigatoria.

A análise dos resultados por provincias mostra os resultados acadados en cada provincia e analízase se as diferenzas son significativas ou, pola contra, se existe unha homoxeneidade nos resultados alcanzados.

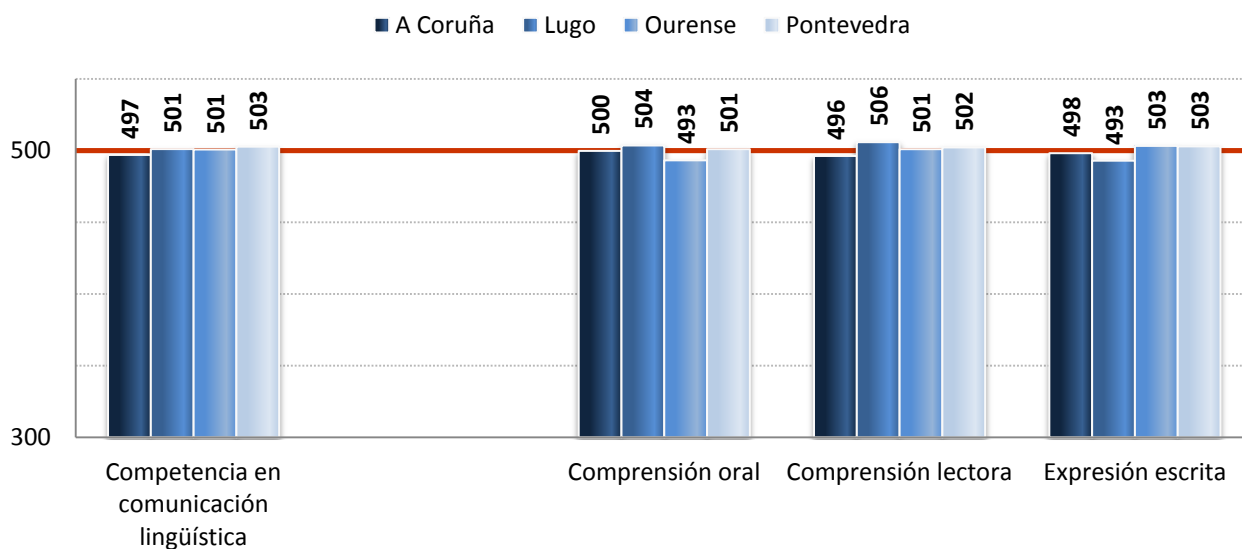
Nos gráficos, sinálase a media da comunidade de 500 puntos cunha liña de cor vermella.

Educación primaria

Na competencia en comunicación lingüística, apréciase que as diferenzas entre as medias por provincias son pequenas e ningunha delas difire significativamente da media de Galicia.

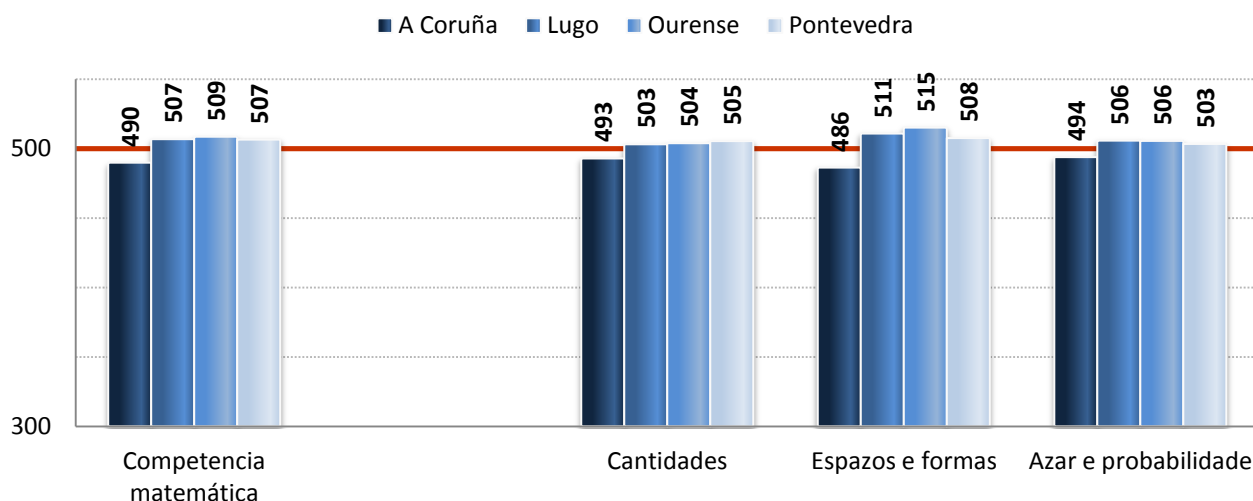
Nos elementos da competencia hai maiores diferenzas, xa que Lugo ten os mellores resultados en comprensión oral e lectora e Ourense e Pontevedra téñenos na expresión escrita.

Resultados na competencia en comunicación lingüística por provincias. 4.º EP



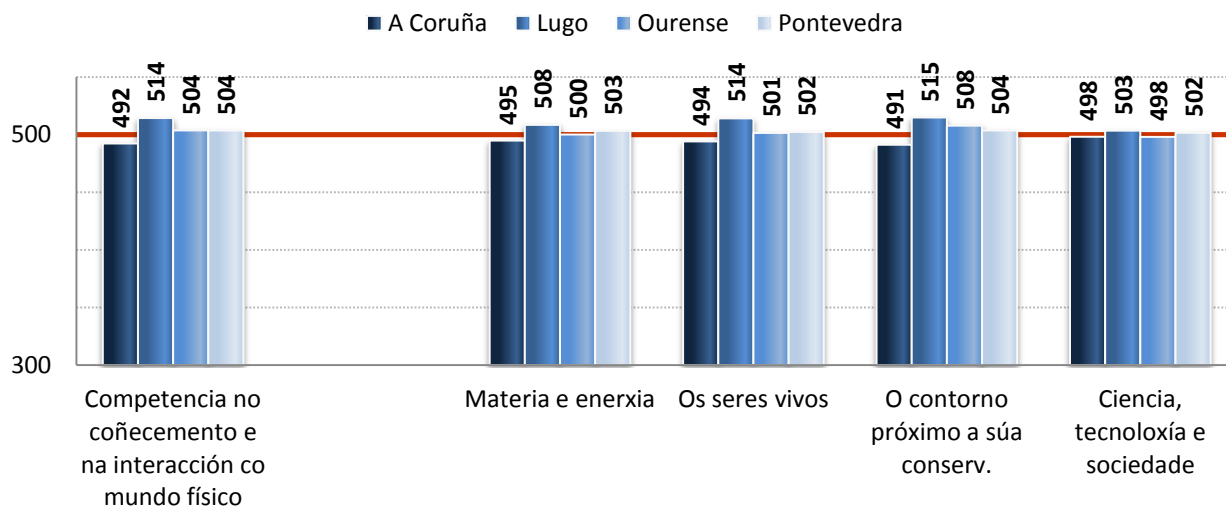
Na competencia matemática, as provincias de Lugo, Ourense e Pontevedra están significativamente por riba da media. As maiores diferenzas danse no bloque de espazos e formas.

Resultados na competencia matemática por provincias. 4.º EP



Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, destaca a provincia de Lugo, cunha media 14 puntos superior á media de Galicia. Por elementos, as maiores diferenzas están no bloque dos seres vivos e no do contorno próximo e a súa conservación.

Resultados na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico por provincias. 4.º EP

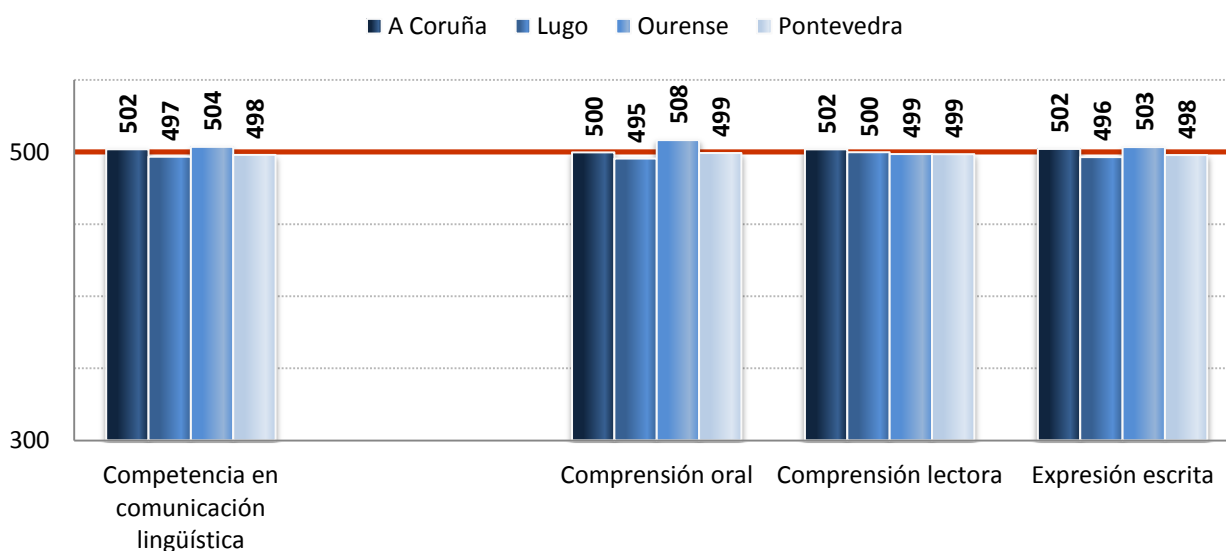


Educación secundaria obrigatoria

No estudo comparativo da puntuación media para a competencia en comunicación lingüística coas puntuacións medias alcanzadas nas distintas provincias, obsérvase que non existen diferenzas significativas. A puntuación media maior obtívose en Ourense, con 4 puntos por enriba da media de Galicia.

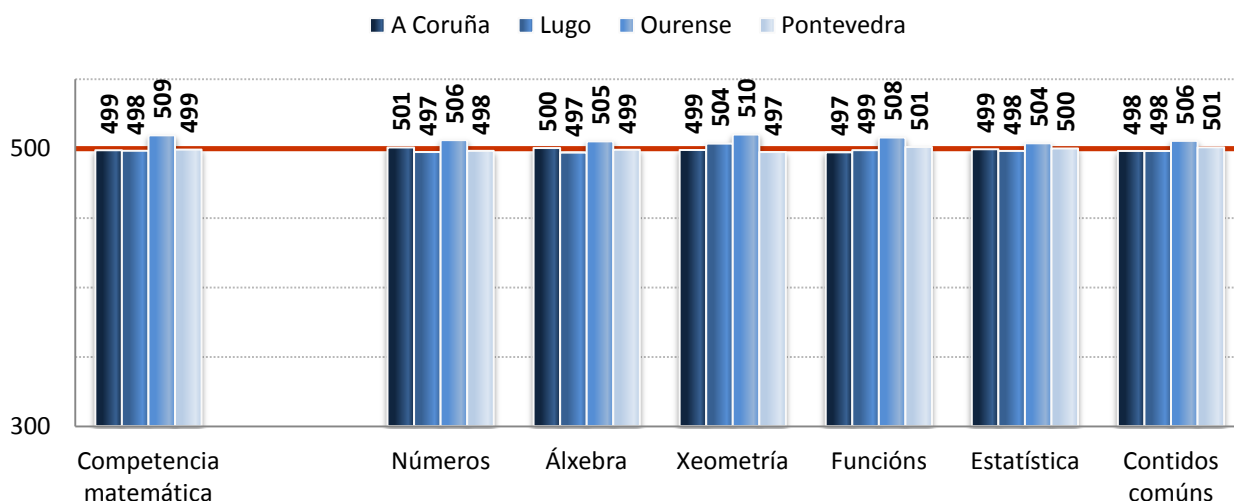
Tampouco hai grandes diferenzas nas subcompetencias. Destaca Ourense na comprensión oral, con 8 puntos máis que a media.

Resultados na competencia en comunicación lingüística por provincias. 2.º ESO



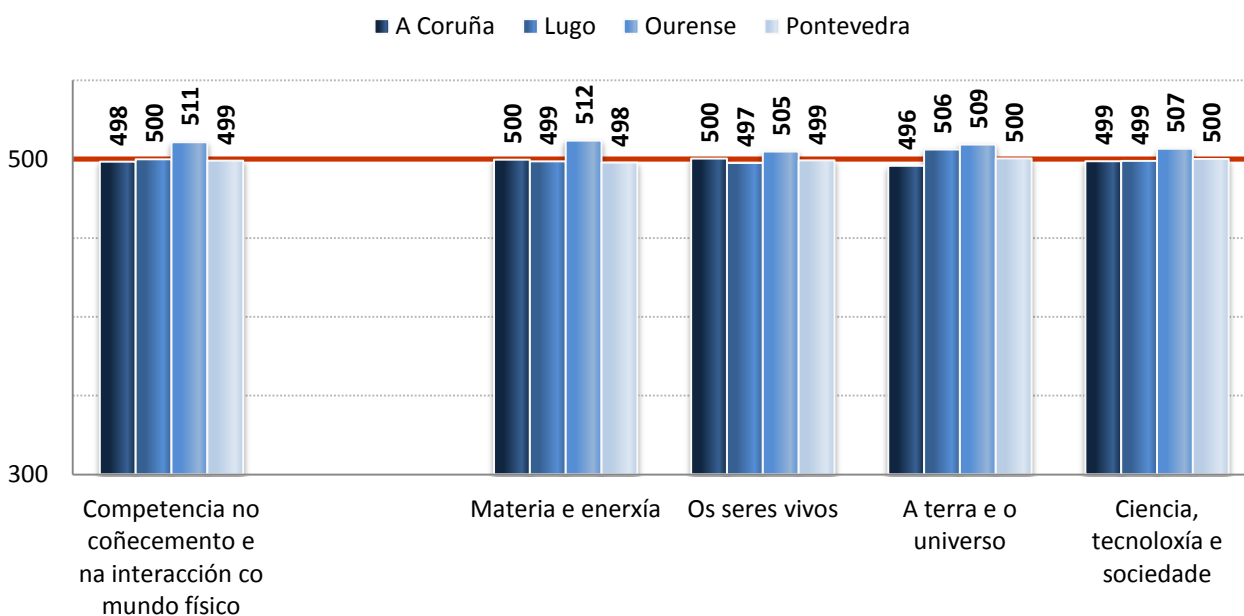
Na competencia matemática, Ourense presenta diferenzas significativas, con respecto á media de Galicia, con 9 puntos máis. Se consideramos as subescalas, destacan os resultados de Ourense, que é a única provincia que se mantén por riba da media en todas elas.

Resultados na competencia matemática por provincias. 2.º ESO



Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, a provincia de Ourense presenta unha diferenza de 11 puntos con respecto á media de Galicia. No estudo dos distintos bloques avaliados tamén destaca Ourense, con medias superiores á media de Galicia, con 12 puntos máis en materia e enerxía.

Resultados na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico por provincias. 2.º ESO

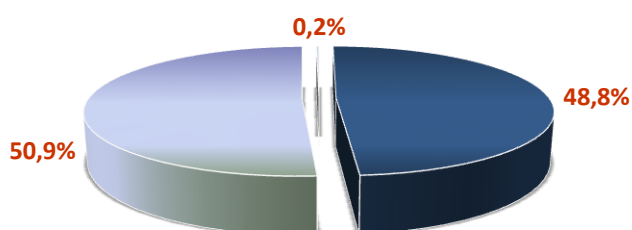


3.4 Resultados por xénero

A porcentaxe de nenos que realizaron as probas en educación primaria, é un 2,1% maior que a das nenas. En educación secundaria obrigatoria esta diferenza é dun 1,8%.

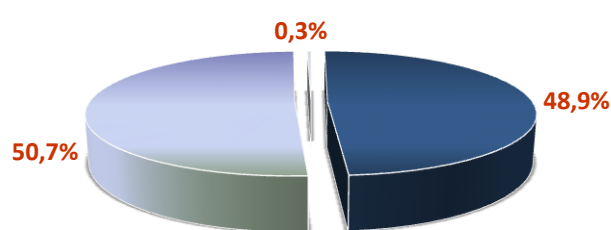
Porcentaxe de participación en EP

■ Muller ■ Home ■ Non contesta



Porcentaxe de participación en ESO

■ Muller ■ Home ■ Non contesta



A continuación, analízase, tanto para o alumnado de 4.º de educación primaria como para 2.º de educación secundaria obrigatoria, a puntuación media dos alumnos e alumnas nas tres competencias avaliadas.

O obxectivo é comprobar se existen ou non diferenzas relevantes entre os resultados obtidos polos rapaces e os obtidos polas rapazas nas competencias avaliadas e se estas son significativas desde o punto de vista estatístico.

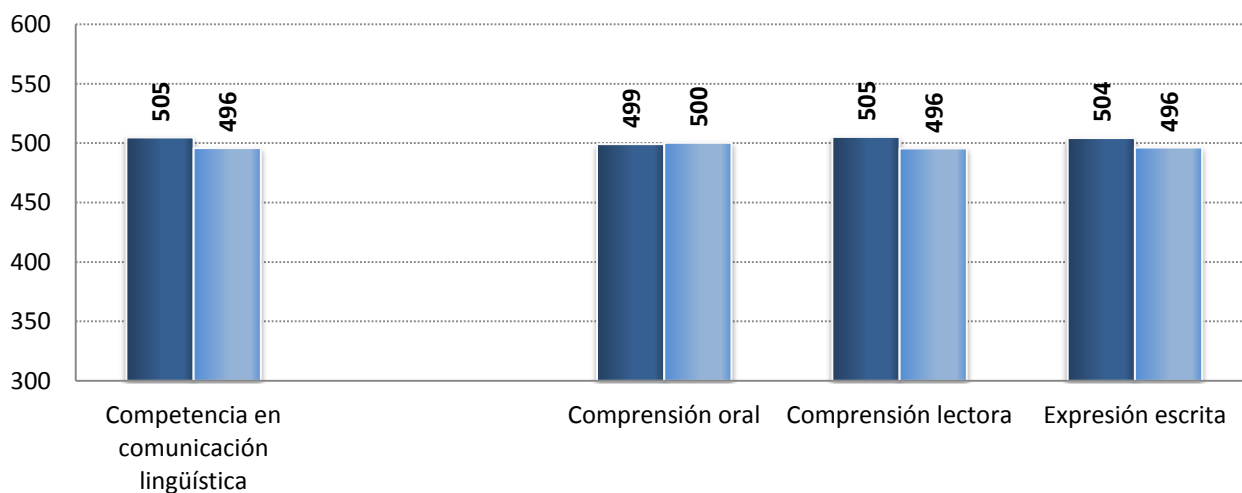
Educación primaria

Na competencia en comunicación lingüística, as nenas obteñen unha puntuación 9 puntos superior á puntuación media obtida polos nenos.

Os nenos acadan mellor media na comprensión oral; non obstante, son as nenas as que obteñen mellores resultados nas outras subescalas.

Resultados por xénero na competencia en comunicación lingüística. 4.º EP

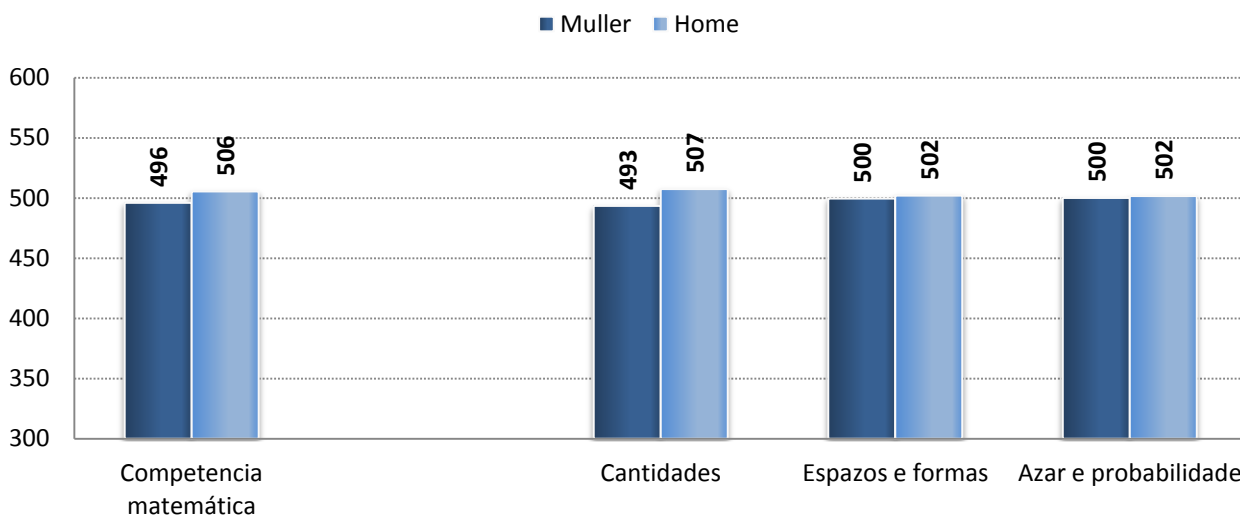
■ Muller ■ Home



Na competencia matemática, a puntuación media dos nenos é 10 puntos superior á puntuación media das nenas. Os resultados acadados polos nenos

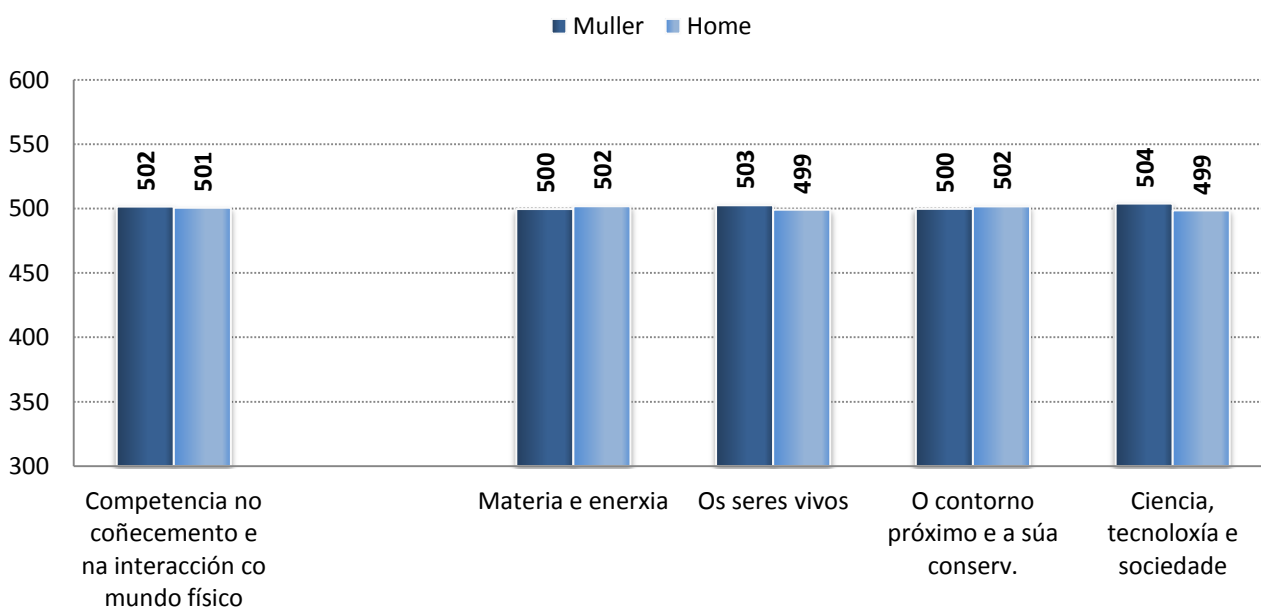
son mellores que os das nenas en todas as áreas. A maior diferenza atópase na subescala de cantidades.

Resultados por xénero na competencia matemática. 4.º EP



Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico non hai diferenzas significativas entre os dous xéneros, tanto na global da competencia coma nas distintas subescalas.

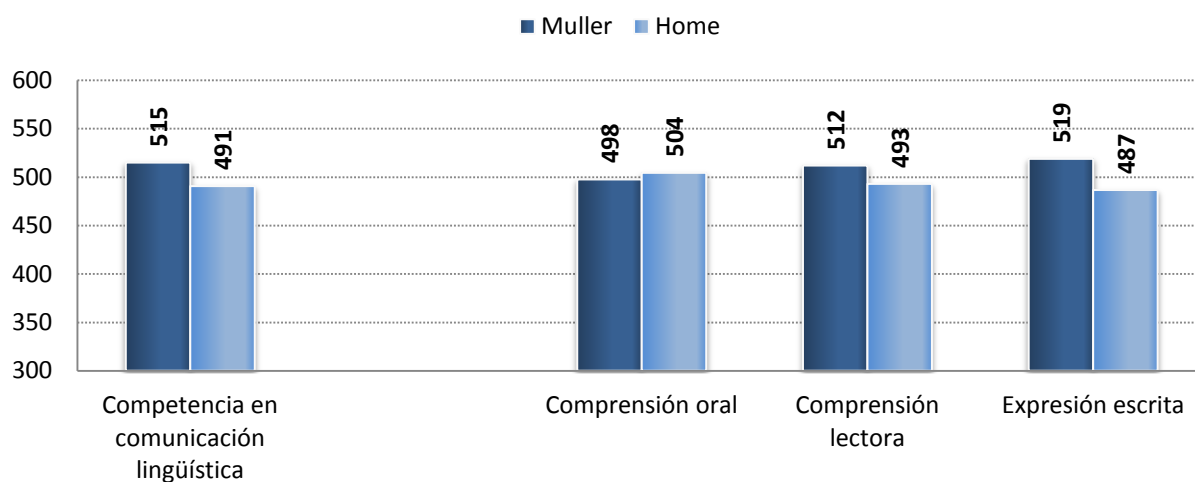
Resultados por xénero na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 4.º EP



Educación secundaria obligatoria

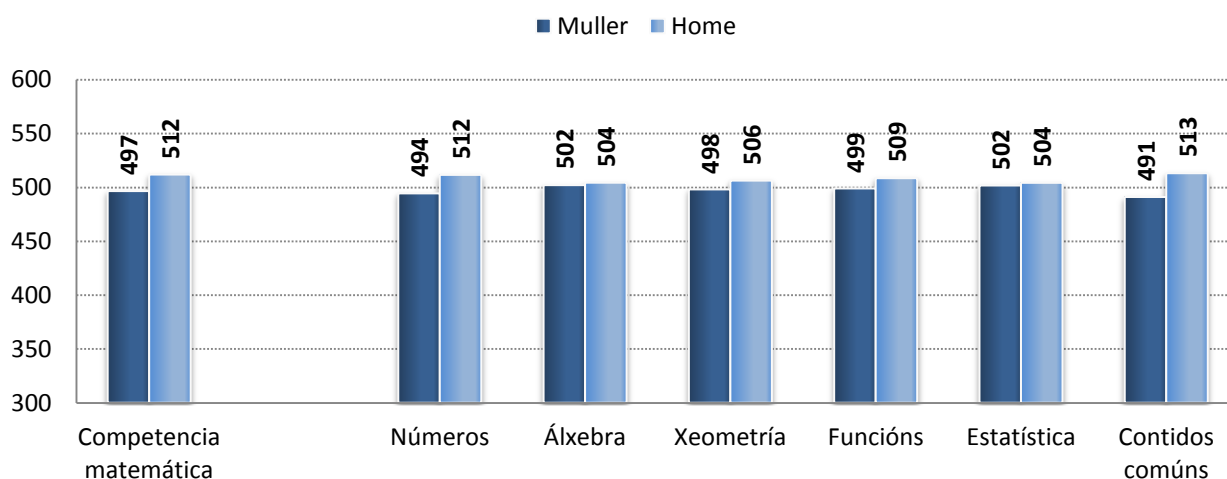
Na competencia en comunicación lingüística, a puntuación media obtida polas rapazas é 24 puntos superior que a obtida polos rapaces. Por subescalas, os homes teñen mellor resultado na comprensión oral e as mulleres na comprensión lectora e na expresión escrita.

Resultados por xénero na competencia en comunicación lingüística. 2.º ESO



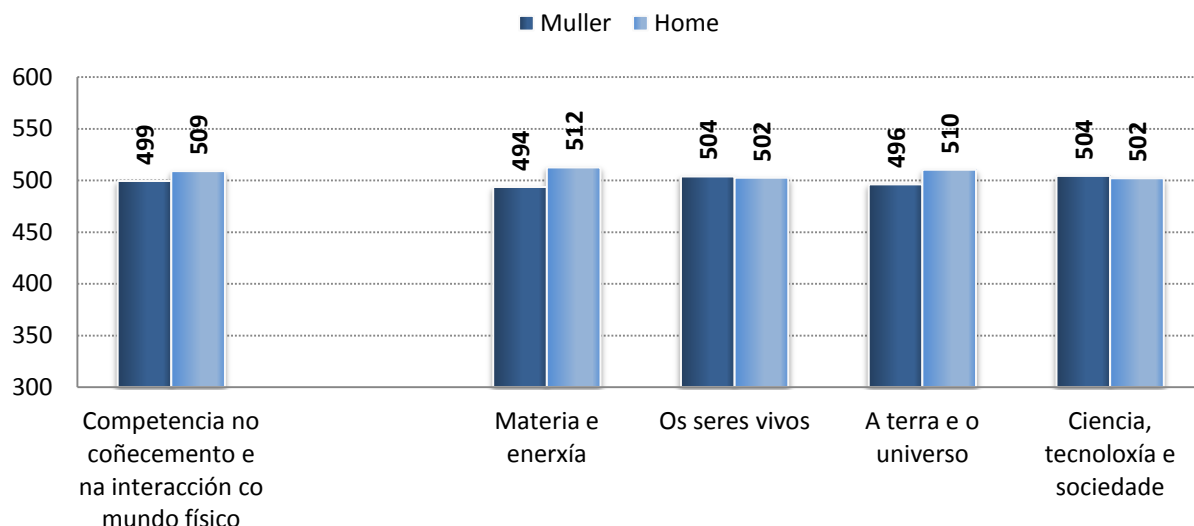
Con respecto á competencia matemática, a puntuación media dos rapaces supera a obtida polas rapazas en 15 puntos. En todas as subcompetencias a puntuación dos rapaces é superior á das rapazas.

Resultados por xénero na competencia matemática. 2.º ESO



En canto á competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, os homes teñen mellor puntuación no global da competencia, porén as mulleres obteñen puntuacións superiores no bloque dos seres vivos e en ciencia, tecnoloxía e sociedade.

Resultados por xénero na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 2.º ESO



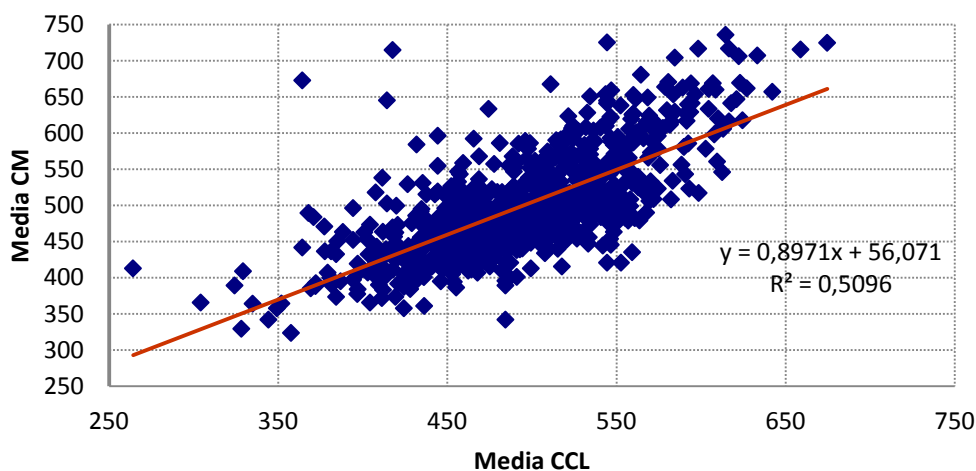
3.5 Relación entre os resultados medios dos centros nas distintas competencias

A continuación, faise unha comparativa dos resultados obtidos polos centros galegos nas distintas competencias. Esta relación mídese co coeficiente de correlación de Pearson R^2 , que pode tomar valores entre 0 e 1. Canto máis próximo a 1 sexa R^2 , máis relación haberá entre os resultados do centro nas competencias representadas.

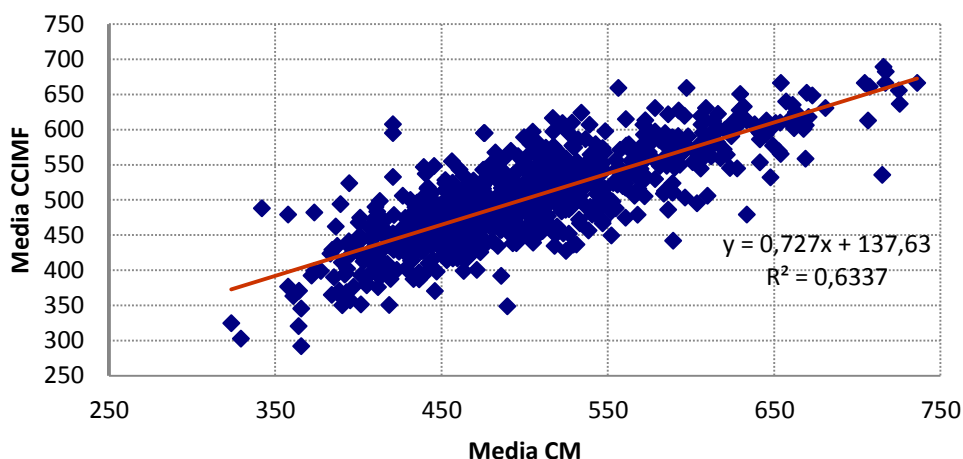
Educación primaria

Nesta etapa existe unha forte relación entre os resultados de cada centro nas tres competencias; de feito, o coeficiente de correlación varía entre 0,5 e 0,65. A correlación máis alta dáse entre a competencia matemática e a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

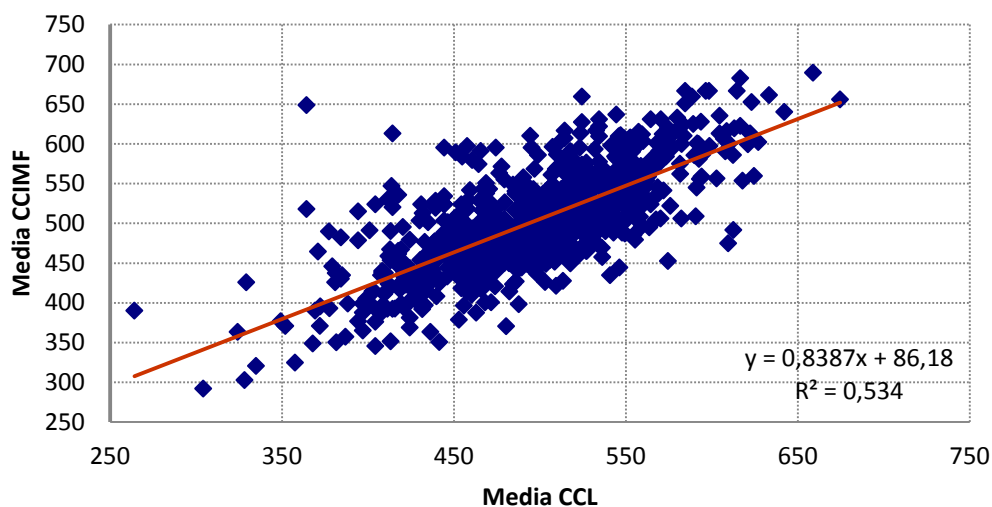
Relación entre os resultados da competencia en comunicación lingüística e a matemática. 4.º EP



Relación entre os resultados da competencia matemática e o coñecemento e interacción co mundo físico. 4.º EP



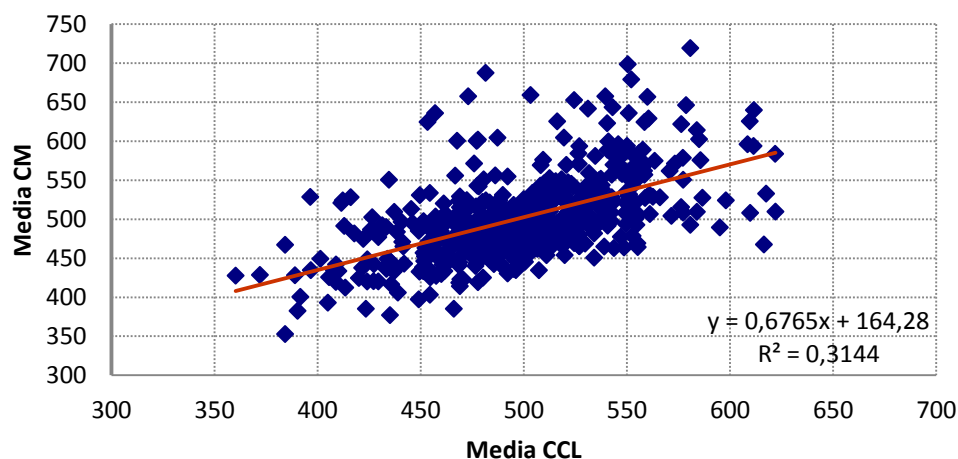
Relación entre os resultados da competencia en comunicación lingüística e o coñecemento e interacción co mundo físico. 4.º EP



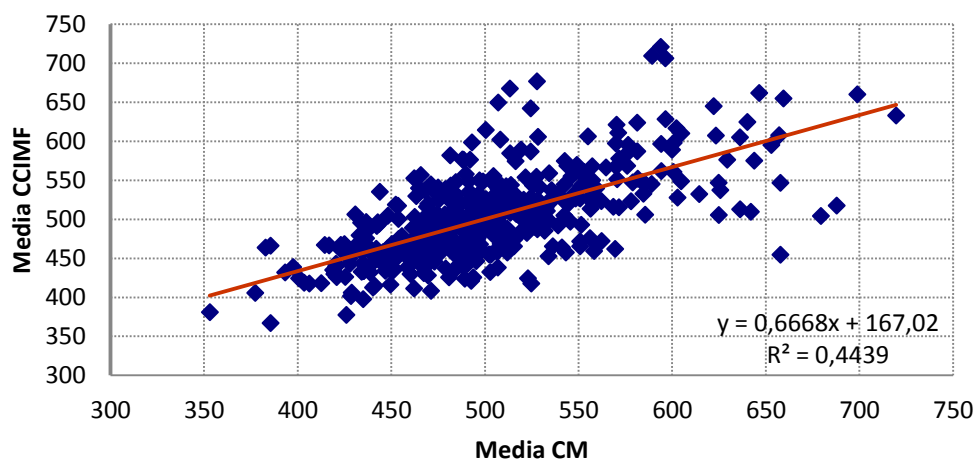
Educación secundaria obrigatoria

A relación entre os resultados das tres competencias avaliadas redúcese na educación secundaria, xa que agora os coeficientes de correlación son menores ca 0,5. A relación máis baixa é entre a competencia lingüística e a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

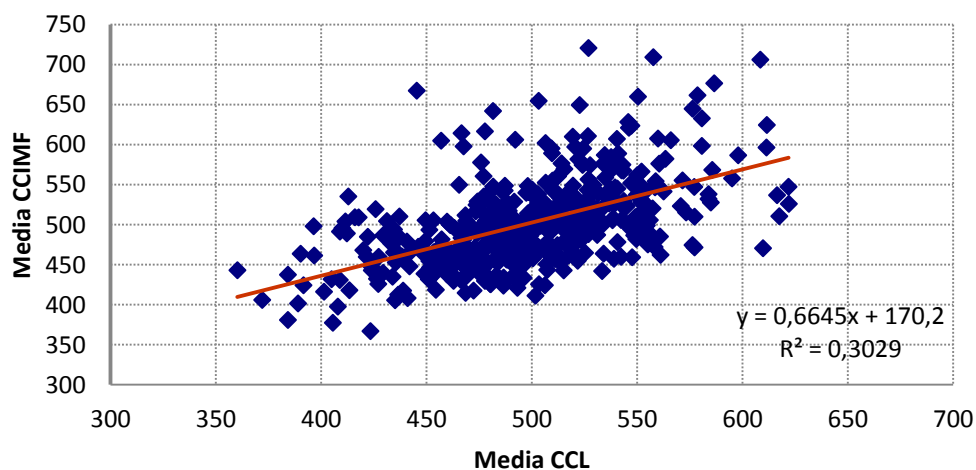
Relación entre os resultados da competencia en comunicación lingüística e a matemática. 2.º ESO



Relación entre os resultados da competencia matemática e o coñecemento e interacción co mundo físico. 2.º ESO



Relación entre os resultados da competencia en comunicación lingüística e o coñecemento e interacción co mundo físico. 2.º ESO



4. **Análise do contexto económico social e cultural**

A adquisición das competencias básicas por parte do alumnado está influenciada, en maior ou menor medida, por aspectos contextuais de carácter sociocultural e por outros factores, como poden ser os procesos de aula.

Para recoller información dos aspectos máis xerais do medio familiar e do fogar dos estudantes, ademais do status ocupacional recorreuse ao índice socioeconómico e cultural (ISEC). Este parámetro recolle aspectos relacionados co índice económico (traballo da nai, traballo do pai, recursos materiais no fogar), e co índice cultural (estudos da nai, estudos do pai, número de libros no fogar, recursos culturais e apoios familiares ao estudo). O alumnado e os centros agrupáronse en catro grupos de ISEC (baixo, medio baixo, medio alto e alto), segundo o seu valor, co fin de analizar en que medida inflúen nos resultados. A metodoloxía empregada para o seu cálculo é similar á empregada por PISA e por outros estudos de ámbito internacional.

Os gráficos utilizados conteñen dous tipos de información. Por unha banda, a porcentaxe de alumnado en cada un dos tramos ISEC e, pola outra, a media obtida por ese alumnado en cada competencia. A lectura realízase do seguinte xeito: o eixe das porcentaxes está no lado dereito do gráfico e o eixe dos resultados obtidos nas competencias figura no lado esquerdo.

Nesta sección, analizarase como inflúe o índice socioeconómico e cultural do alumnado e do centro nos resultados e como podemos detraer o seu efecto nos resultados das tres competencias.

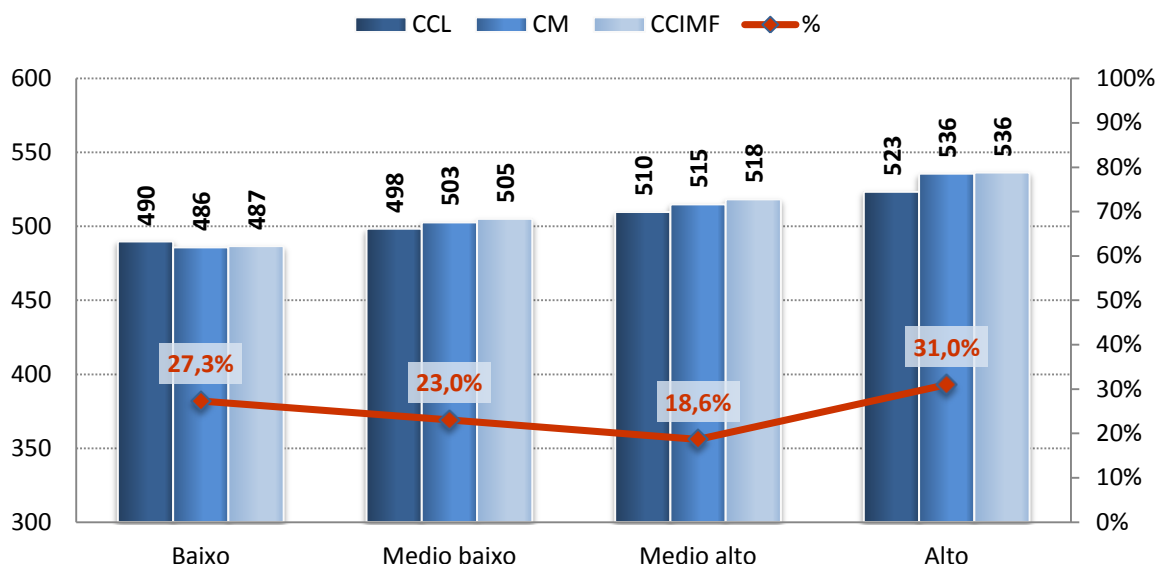
4.1 **Resultados segundo o grupo ISEC ao que pertence o alumnado**

Educación primaria

No seguinte gráfico, recóllese a porcentaxe de alumnado en cada grupo ISEC e as puntuacións medias nas competencias avaliadas.

Pódese observar que a medida que aumenta o ISEC do alumnado tamén aumenta a puntuación obtida nas competencias. A diferenza entre a puntuación media do alumnado do grupo ISEC baixo e do grupo alto é de 33 puntos para a competencia en comunicación lingüística, de 50 puntos na competencia matemática e de 49 puntos na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

Resultados segundo o grupo ISEC do/a alumno/a. 4.º EP



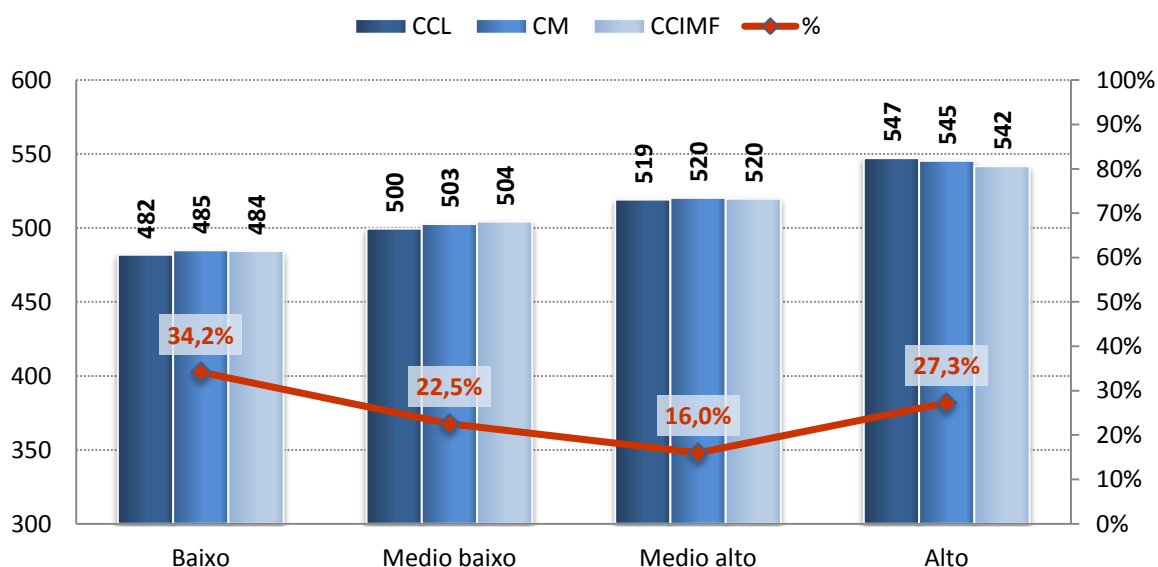
Convén destacar que a influencia do ISEC é similar para as tres competencias.

Educación secundaria obrigatoria

Na etapa de educación secundaria, ao igual que ocorría na etapa anterior, a medida que aumenta o ISEC da alumna ou do alumno, melloran tamén os resultados nas competencias.

A diferenza entre a media do alumnado que pertence ao grupo de ISEC baixo e o que pertence a un grupo ISEC alto é de 65 puntos para a competencia en comunicación lingüística, de 60 puntos para a competencia matemática e de 58 puntos para a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

Resultados segundo o grupo ISEC do/a alumno/a. 2.º ESO



A influencia do ISEC nos resultados acadados polo alumnado nas competencias é similar nos dous cursos analizados.

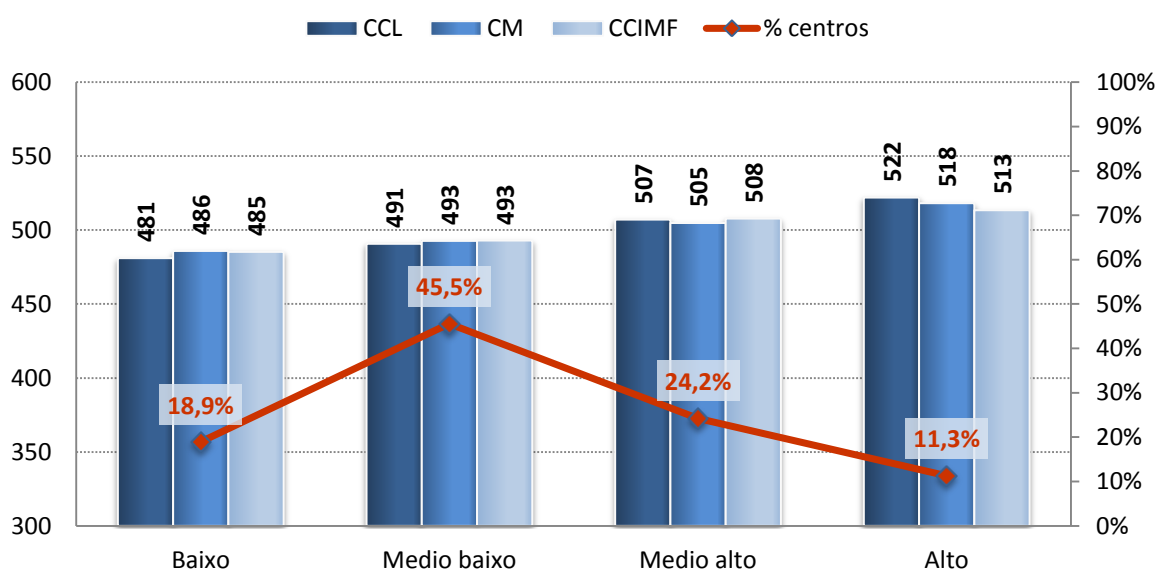
4.2 Resultados segundo o grupo ISEC ao que pertence o centro

A continuación, reflíctese en que medida o contexto social e cultural do centro inflúe nos resultados das competencias, segundo a clasificación en ISEC baixo, medio baixo, medio alto ou alto.

Educación primaria

O 18,9% dos centros de 4.º de educación primaria teñen ISEC baixo, o 45,5% teñen ISEC medio baixo, o 24,2% teñen ISEC medio alto, e o 11,3% teñen ISEC alto.

Resultados segundo o grupo ISEC do centro. 4.º EP

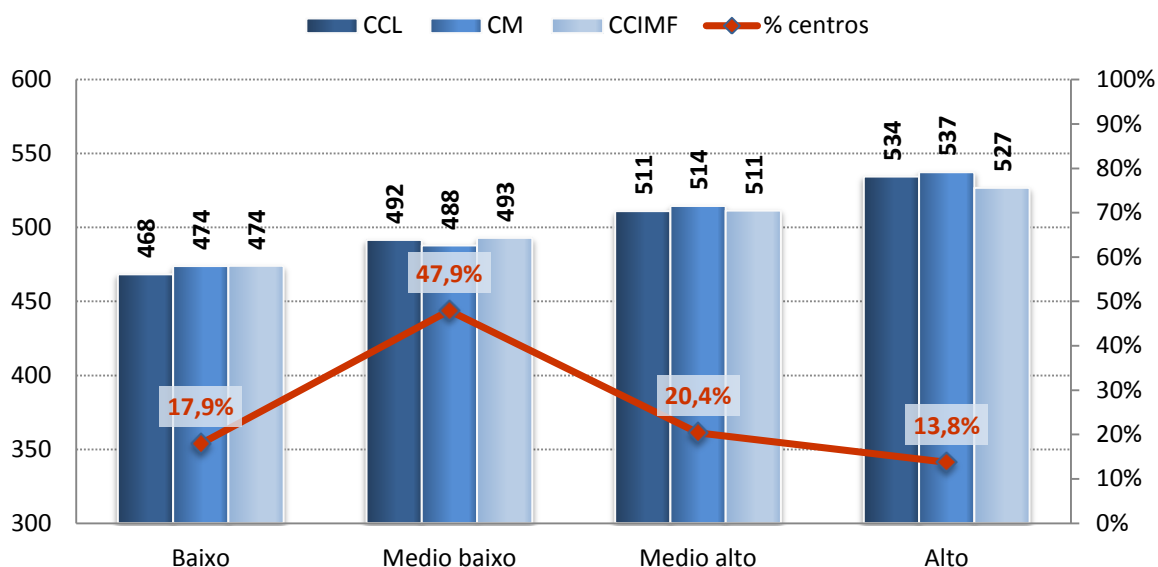


Pódese observar que, na medida en que aumenta o ISEC do centro como consecuencia do alumnado que nel estuda, se obteñen mellores resultados para todas as competencias avaliadas. A diferenza entre a puntuación media do alumnado que está en centros pertencentes ao grupo ISEC baixo, e o que está no grupo ISEC alto é de 41 puntos para a competencia en comunicación lingüística, de 32 puntos para a competencia matemática e de 28 puntos para a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. Ademais, os resultados medios en cada un dos grupos son moi similares para as tres competencias.

Educación secundaria obrigatoria

Se observamos as porcentaxes en cada un dos tramos, o 17,9% dos centros de 2.º curso de educación secundaria obrigatoria teñen ISEC baixo, o 47,9% teñen ISEC medio baixo, o 20,4% teñen ISEC medio alto e o 13,8% teñen ISEC alto.

Resultados segundo o grupo ISEC do centro. 2.º ESO



A diferenza entre a media das puntuacións do alumnado que está en centros do grupo ISEC baixo, e o do grupo ISEC alto é de 66 puntos para a competencia en comunicación lingüística, de 63 puntos para a competencia matemática e de 53 puntos para a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. Convén destacar tamén que os resultados para cada un dos grupos son similares nas tres competencias.

A influencia do ISEC do centro nos resultados do alumnado é maior na etapa de educación secundaria obrigatoria que na etapa de educación primaria.

4.3 Relación entre o ISEC e os resultados nas competencias

Neste punto, móstrase a relación entre o índice socioeconómico e cultural do alumnado e os resultados nas competencias avaliadas.

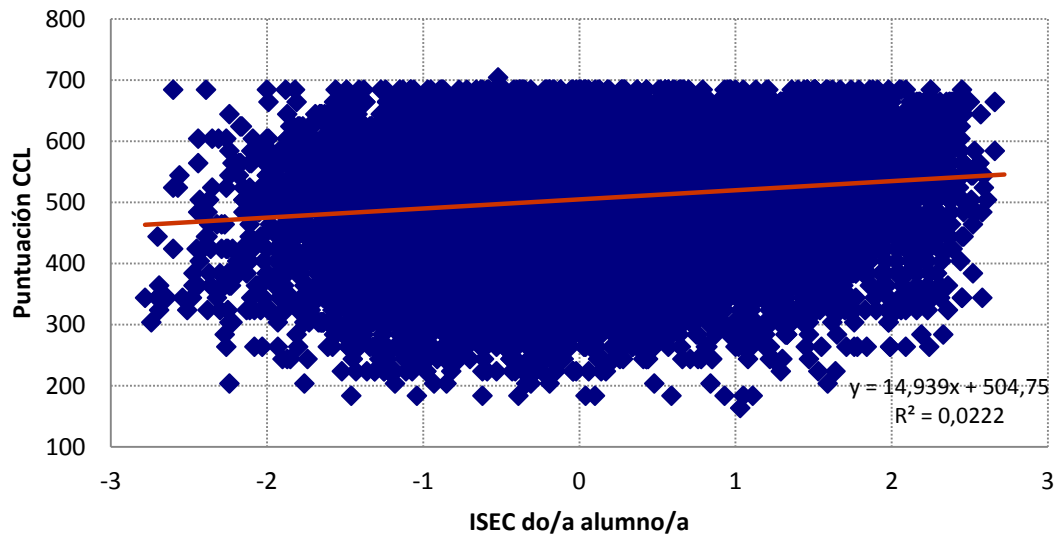
No eixe horizontal, represéntase o índice socioeconómico e cultural do alumnado e no eixe vertical a puntuación obtida na competencia. Cada punto do gráfico representa o ISEC do alumno ou da alumna ou do centro e a súa puntuación nas distintas competencias. O conxunto de todos os puntos chamase “nube de puntos”. A liña recta representa a recta de regresión.

O coeficiente de correlación (R^2) indica o grao de dependencia ente o ISEC e os resultados nas competencias. Este valor varía entre 0 e 1; se fose cero, non habería dependencia, os puntos estarían moi dispersos e, se fose 1, estarían todos os puntos sobre a recta de regresión.

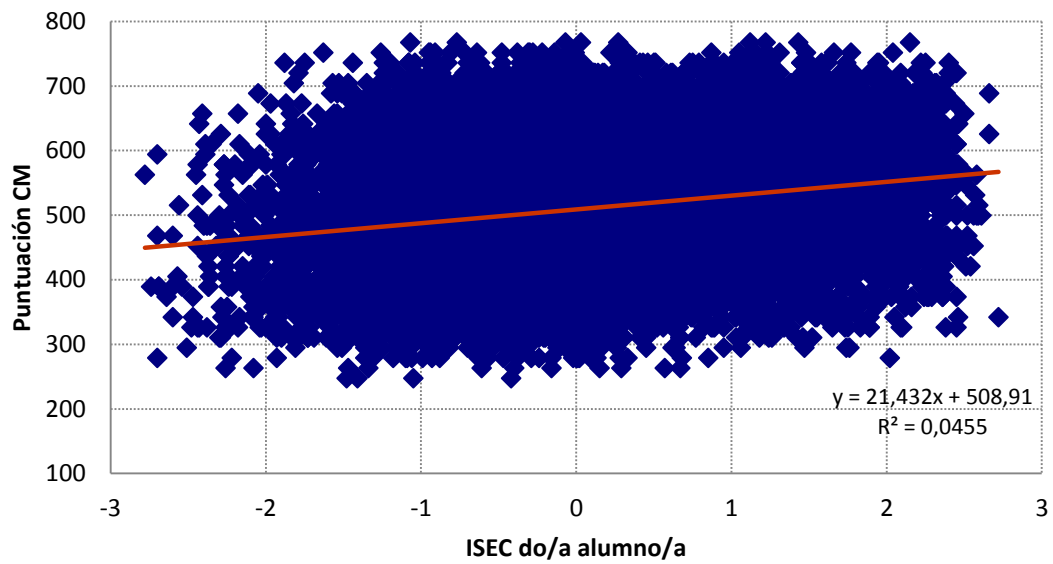
Educación primaria

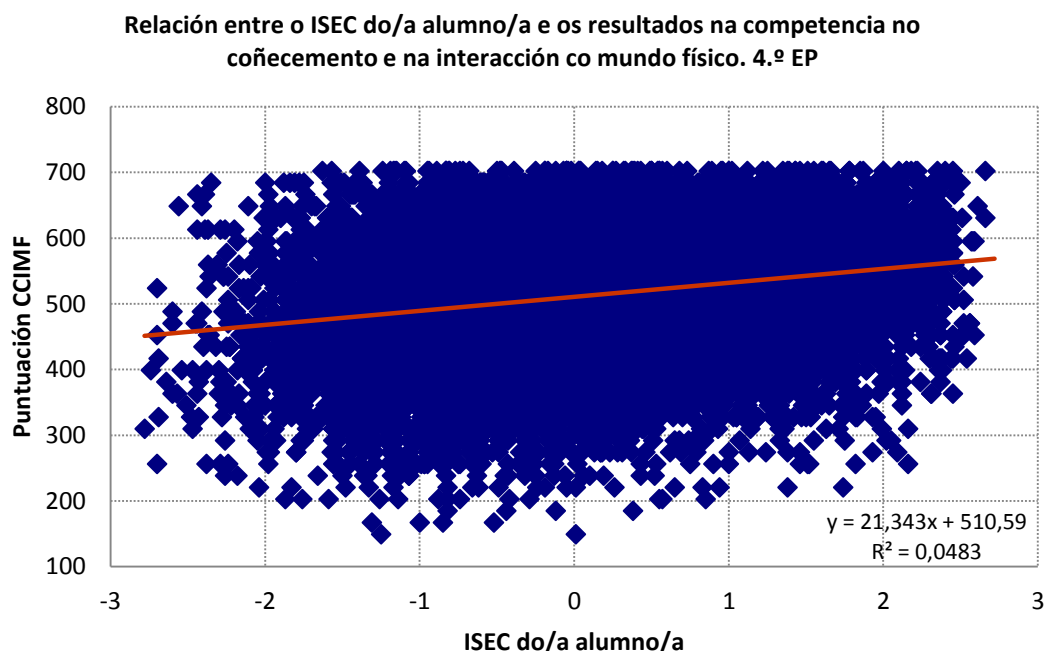
Influencia do índice socioeconómico e cultural do alumnado e do centro nos resultados nas competencias avaliadas 4.º EP

Relación entre o ISEC do/a alumno/a e os resultados na competencia en comunicación lingüística. 4.º EP



Relación entre o ISEC do/a alumno/a e os resultados na competencia matemática. 4.º EP



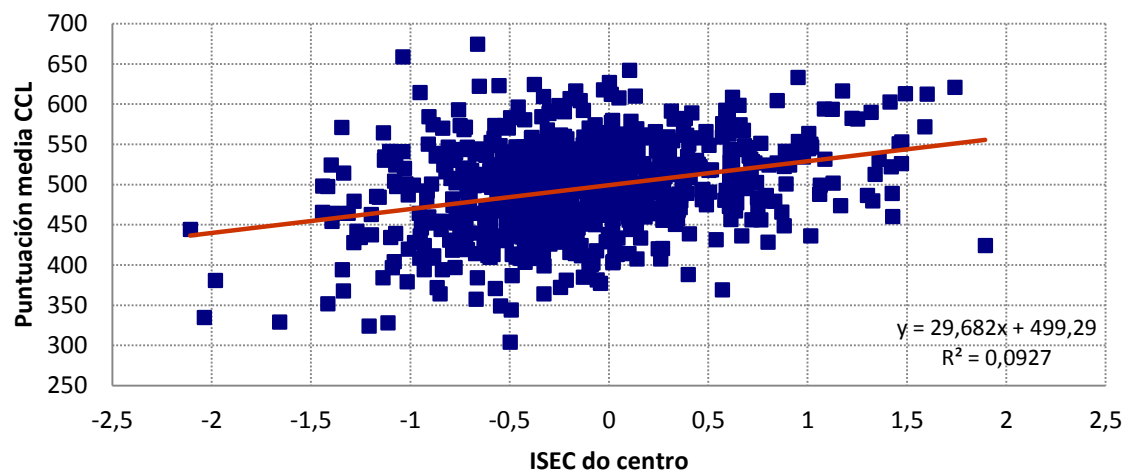


A pendente da recta de regresión indica o grao de influencia do ISEC sobre os resultados nas competencias. Se a recta fose totalmente horizontal, o índice socioeconómico e cultural non influiría nos resultados. Canto maior é a pendente, maior é a influencia do ISEC nos resultados. En todos os gráficos pódese ver que, a medida que aumenta o valor ISEC do alumno ou alumna ou do centro, tamén aumenta a súa puntuación nas tres competencias. Esta relación entre o ISEC e os resultados do alumnado pódese usar como medida para a equidade do sistema educativo. Se a relación é baixa, indica que o grao de influencia nos resultados académicos das diferenzas socioeconómicas e culturais entre as familias do alumnado é pequena e, en consecuencia, o sistema educativo é máis equitativo (a educación recibida axuda a minimizar as posibles diferenzas socioeconómicas e culturais). O caso contrario prodúcese cando a relación de dependencia entre o ISEC e os resultados é alta.

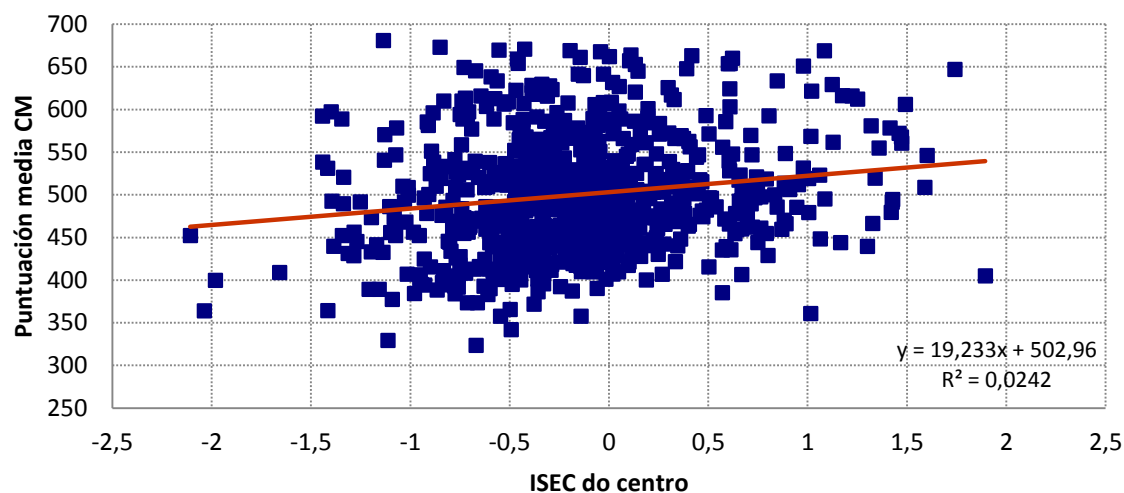
Tamén se aprecia que o valor de correlación entre as dúas variables (R^2), é pequeno en todos os casos. Este indica que a influencia do ISEC sobre os resultados non é determinante, senón que existen outros factores ademais do ISEC que inflúen nos resultados acadados.

Nos gráficos seguintes, aparece a relación entre o ISEC do centro e a súa puntuación media nas tres competencias avaliadas.

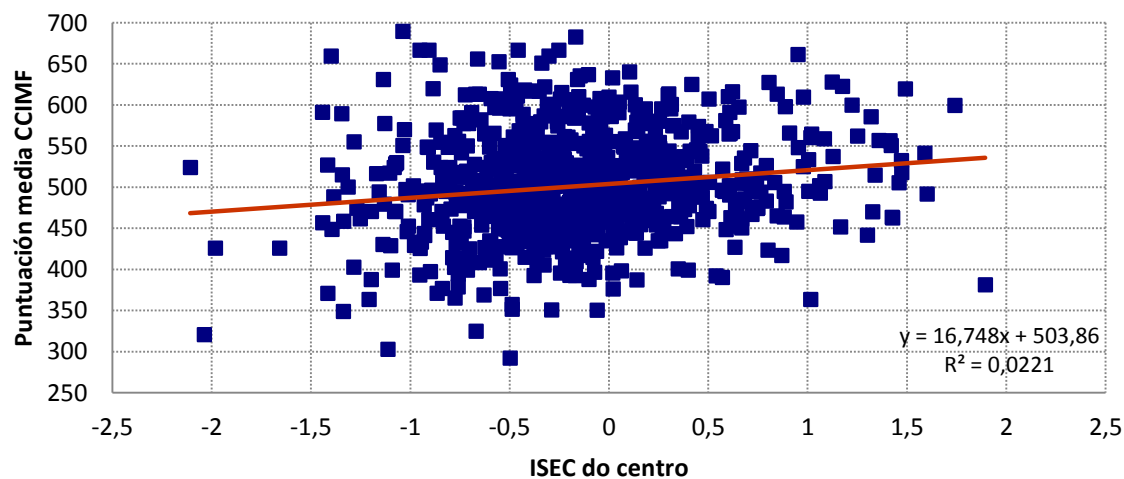
Relación entre o ISEC do centro e a súa puntuación media na competencia en comunicación lingüística. 4.º EP



Relación entre o ISEC do centro e a súa puntuación media na competencia matemática. 4.º EP



Relación entre o ISEC do centro e a súa puntuación media na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 4.º EP



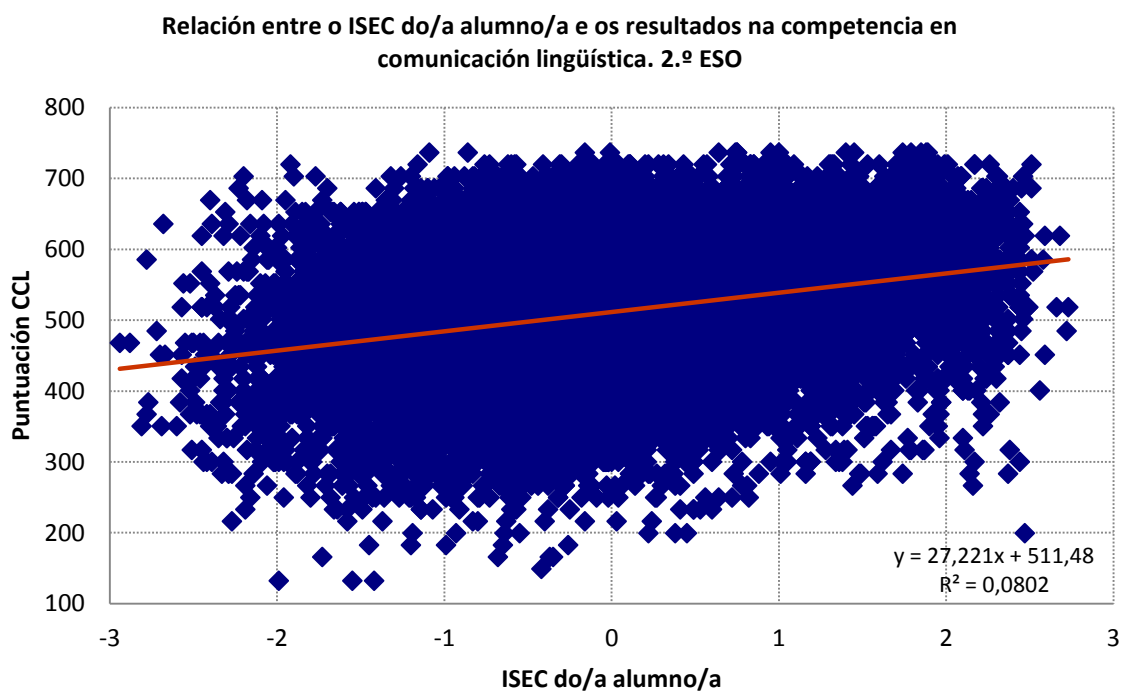
Cada un dos puntos que compón a nube representa un centro de Galicia. As súas coordenadas son o ISEC e a puntuación media do centro, obtida para a competencia en comunicación lingüística, para a competencia matemática e para a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico (gráficos anteriores).

Teoricamente, a un centro cun valor de ISEC determinado, corresponderíalle unha puntuación media igual ao valor do punto de intersección da recta de regresión coa recta vertical que pasa polo valor de ISEC do centro.

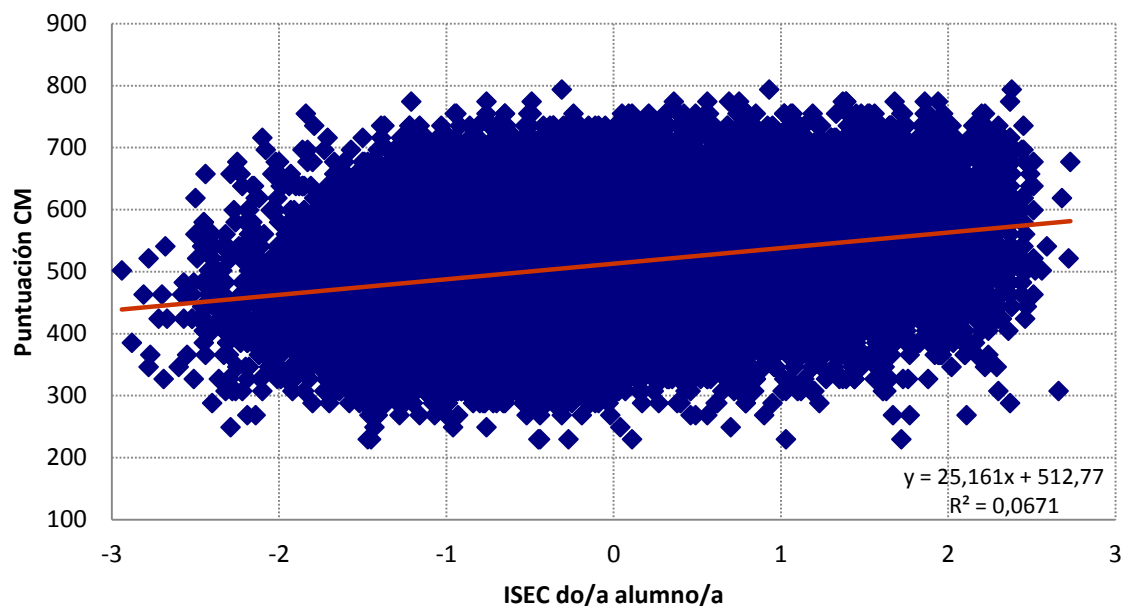
Os centros que se atopan por riba da recta de regresión presentan uns resultados mellores que os que lles corresponderían polo seu valor ISEC e os centros que están por debaixo da recta presentan uns resultados menores ca os esperados segundo o seu valor ISEC.

Educación secundaria obrigatoria

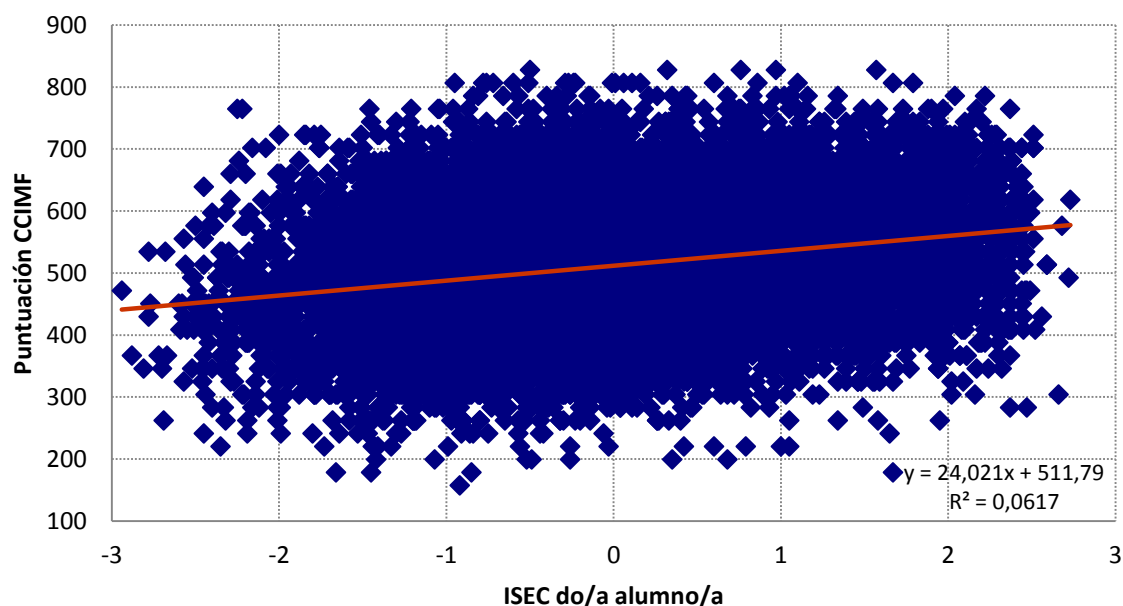
Influencia do índice socioeconómico e cultural do alumnado e do centro nos resultados do alumnado nas competencias avaliadas – 2.º ESO



Relación entre o ISEC do/a alumno/a e os resultados na competencia matemática.
2.º ESO



Relación entre o ISEC do/a alumno/a e os resultados na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 2.º ESO

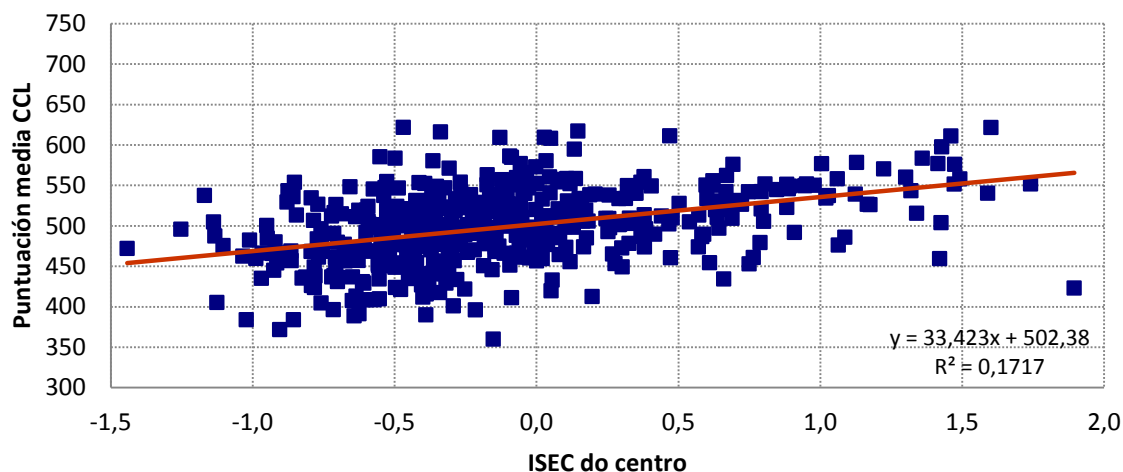


Vese a dependencia entre o ISEC do alumno e os resultados para as competencias en comunicación lingüística, matemática e no coñecemento e na interacción co mundo físico.

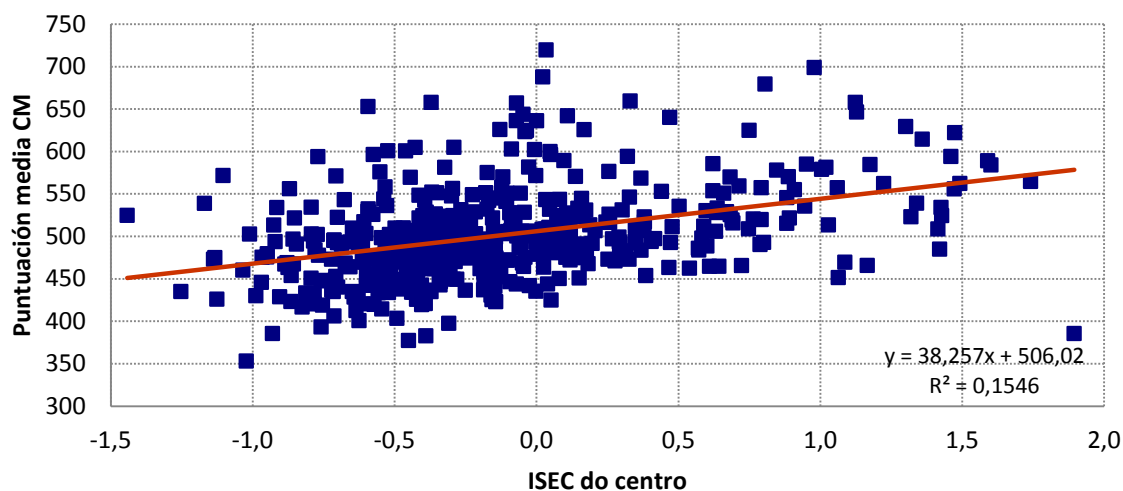
Os valores dos coeficientes de regresión son pequenos, o que indica a existencia doutros factores que inflúen nos resultados do alumnado.

A pendente da recta de regresión mide o grao de influencia do ISEC nos resultados do alumnado. Canto maior é a pendente, máis influencia ten nos resultados.

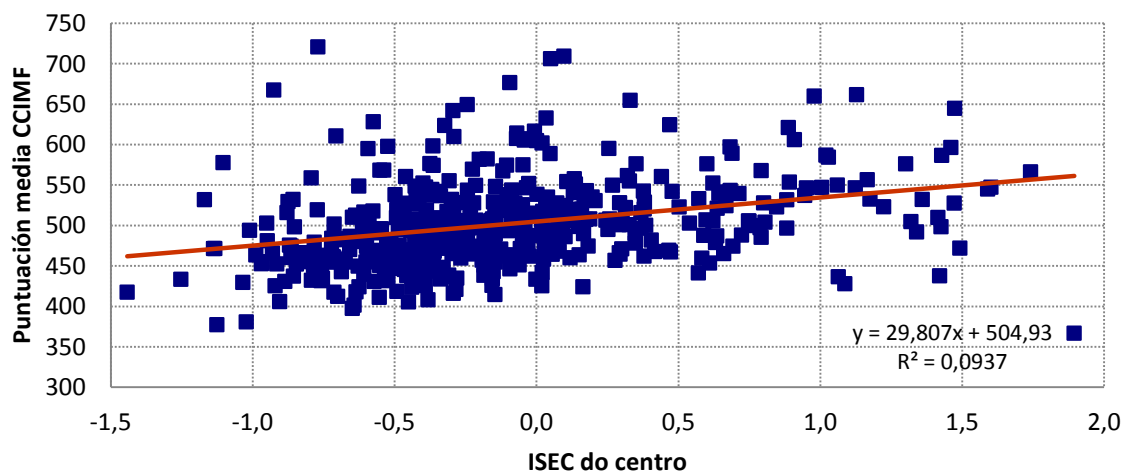
Relación entre o ISEC do centro e a súa puntuación media na competencia en comunicación lingüística. 2.º ESO



Relación entre o ISEC do centro e a súa puntuación media na competencia matemática. 2.º ESO



Relación entre o ISEC do centro e a súa puntuación media na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico. 2.º ESO



Tamén se analiza nesta etapa a relación entre o ISEC do centro e a media do centro en cada unha das competencias avaliadas.

Nos gráficos, cada punto da nube representa un centro que imparte o 2.º curso de educación secundaria obrigatoria, no eixe horizontal represéntase o ISEC e no eixe vertical a puntuación media do centro obtida na correspondente competencia. A liña recta representa a recta de regresión da nube de puntos.

A un centro cun determinado valor de ISEC corresponderíalle unha puntuación media igual ao valor de intersección da recta de regresión coa recta vertical que pasa por ese ISEC.

Os centros que están por riba da recta de regresión presentan uns resultados mellores que os esperados segundo o valor ISEC e nos centros que están por debaixo da recta os seus resultados son menores que os esperados segundo o seu valor ISEC.

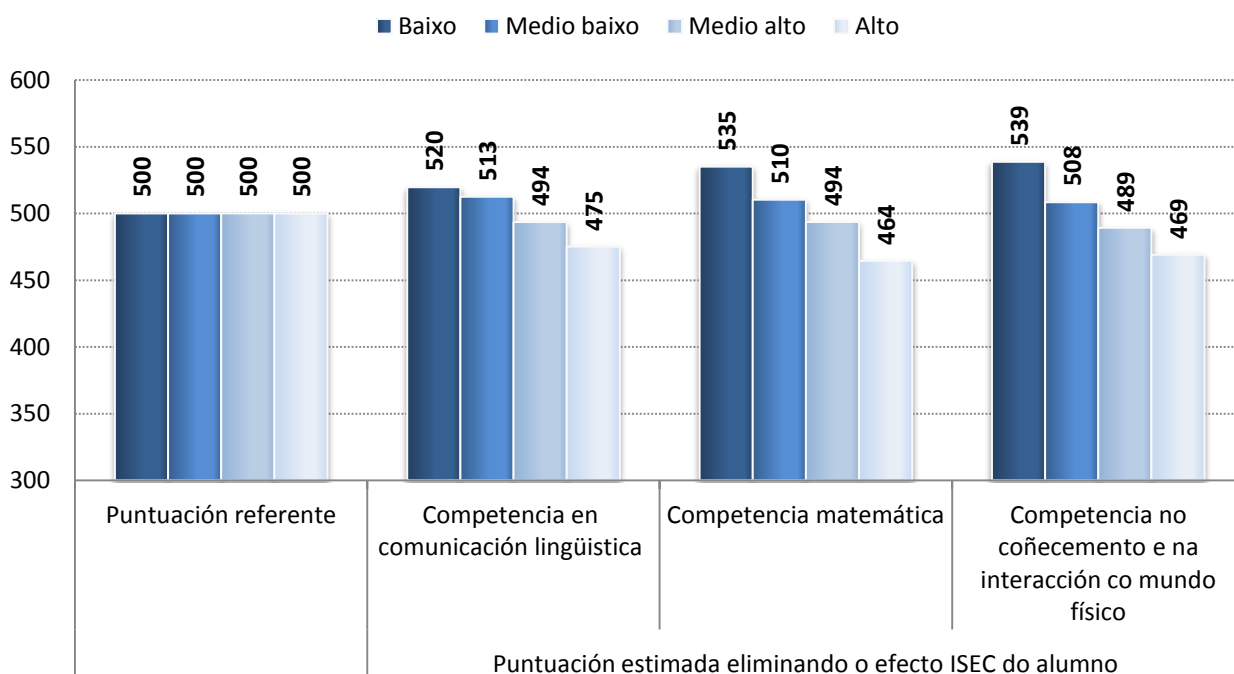
4.4 Variación das puntuacións medias segundo o grupo ISEC

Supoñendo que a relación entre o ISEC e as puntuacións do alumnado segue un modelo de regresión lineal, é posible estimar as puntuacións que obtería o alumnado en cada competencia eliminando o efecto do seu ISEC. Para isto, pátrese de catro alumnos/as pertencentes a distintos grupos ISEC, cunha puntuación de 500 puntos cada un (puntuación referente), e calcúlase a puntuación teórica que obtería cada un deses alumnos/as en cada unha das competencias sen a influencia do ISEC.

Educación primaria

A un alumno ou alumna que teña unha puntuación de 500 puntos e que pertencese ao grupo ISEC baixo, corresponderíalle unha puntuación estimada na competencia en comunicación lingüística de 520 (+20) puntos, e eliminaríase o efecto ISEC do alumno ou da alumna. Se estivese no grupo ISEC medio baixo, a puntuación estimada sería de 513 (+13) puntos, se estivese no grupo ISEC medio alto a puntuación estimada sería de 494 (-6) puntos e, no suposto de que pertencese ao grupo ISEC alto, sería de 475 (-25) puntos.

Puntuacións estimadas sobre unha puntuación de 500 segundo o grupo ISEC do/a alumno/a 4.º EP

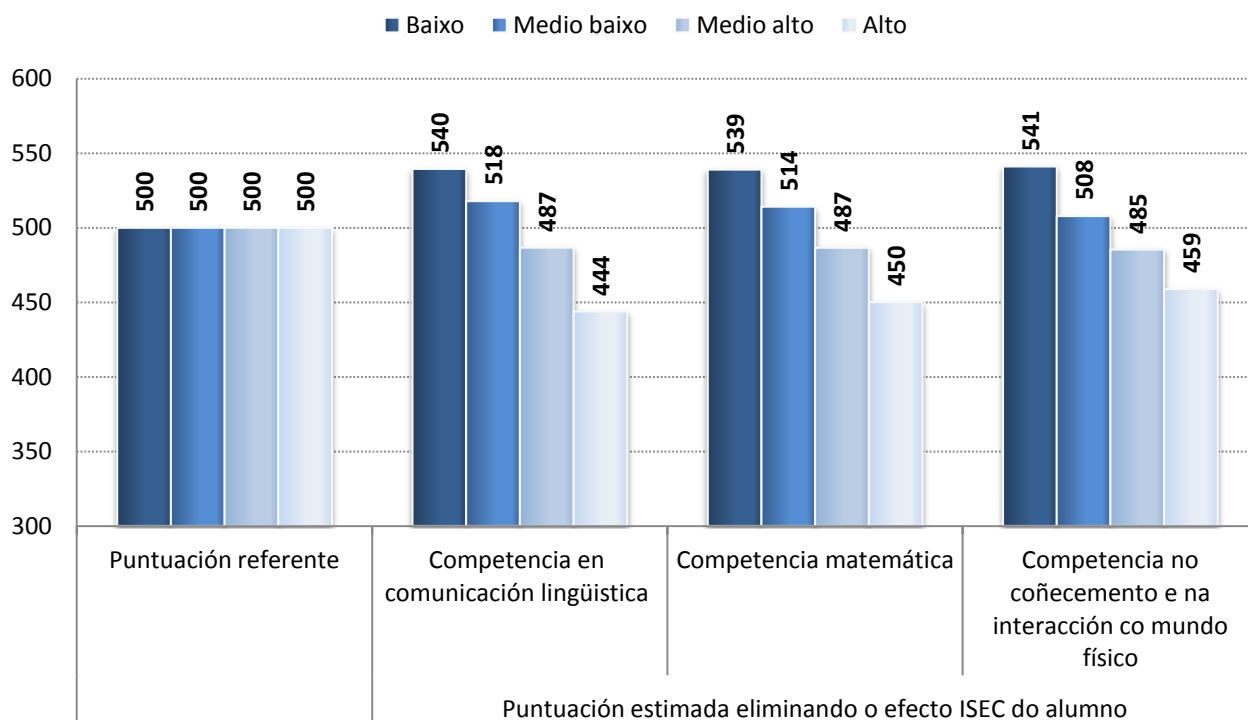


Nas outras dúas competencias, a interpretación é análoga.

Educación secundaria obrigatoria

Na etapa de educación secundaria obrigatoria, a influencia do ISEC é lixeiramente maior que para a educación primaria, como podemos observar a continuación.

Puntuacións estimadas sobre unha puntuación de 500 segundo o grupo ISEC do/a alumno/a 2.º ESO



A un alumno ou a unha alumna desta etapa que teña unha puntuación de 500 puntos na competencia en comunicación lingüística e que pertence ao grupo ISEC baixo correspóndelle unha puntuación estimada de 540 puntos (+40), eliminando o efecto do seu ISEC. Se pertence ao grupo ISEC medio baixo obtería unha puntuación de 518 (+18) puntos, se pertence ao grupo ISEC medio alto obtería unha puntuación de 487 (-13) puntos e, se está no grupo ISEC alto, a puntuación estimada é de 444 (-56) puntos.

5. Análise do ámbito do alumno

Neste capítulo preséntase como inflúen outros factores de contexto nos resultados. Algúns deles (estudos da nai e do pai, posesións, número de libros no ámbito familiar...) xa foron incluídos no cálculo do índice socioeconómico e cultural, pero aquí analizaranse por separado.

O rendemento do alumnado está influído en maior ou menor grao por unha serie de factores ou variables que teñen que ver co contexto do alumnado ou do centro. Dispor de datos obxectivos sobre o contexto no que o alumnado realiza a súa aprendizaxe é clave para a análise dos resultados.

Numerosos estudos, de ámbito nacional e internacional, poñen de manifesto a existencia dunha relación entre o rendemento académico e este tipo de variables de contexto.

Cos datos recollidos a través dos ítems formulados nos cuestionarios de contexto, construíronse unha serie de parámetros que recollen datos persoais e contextuais do alumnado e, grazas a eles, pódese analizar a relación entre as ditas variables e o rendemento alcanzado polo alumnado.

A continuación, expóñense as conclusións máis relevantes obtidas no estudo da influencia das variables de contexto no rendemento do alumnado para as distintas competencias.

A partir da análise dos datos recollidos, preténdese dar información sobre a influencia nos resultados:

- a. Das características, actitudes e comportamentos persoais do alumnado, incluíndo aspectos como a situación académica en canto a se repetiu ou non algún nivel educativo, a idade de escolarización na educación infantil, os hábitos de lectura, o tempo dedicado ao ordenador e a internet, o tempo dedicado a facer tarefas escolares e a axuda recibida, as relacións sociais, o grao de satisfacción co centro e as expectativas académicas do alumnado.
- b. Dalgúns aspectos do contexto familiar do alumnado como: os estudos dos pais e nais e a súa situación laboral, o número de libros no domicilio, as expectativas académicas sobre os fillos e fillas e o grao de satisfacción co rendemento dos fillos e tamén co funcionamento do centro.
- c. Das características do centro: o tamaño da localidade, estabilidade da dirección e a súa formación, a función titorial e a convivencia na aula.

5.1 Influencia das características, actitudes e comportamentos do alumnado

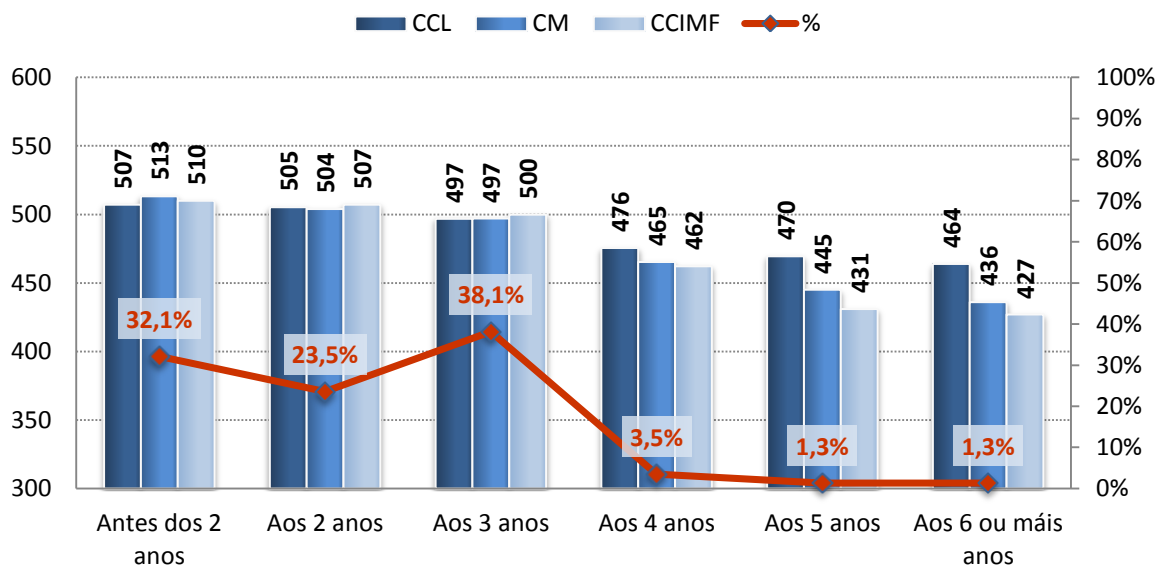
Idade de comezo da escolarización

Despois de preguntarlle ao alumnado sobre a idade de inicio da súa escolarización e de relacionalo cos resultados obtidos, vese unha influencia positiva naquel alumnado que comeza a súa escolarización a idades menores, fronte aos que o fan á idade obrigatoria dos 6 anos.

Educación primaria

Nesta etapa, a diferenza entre o rendemento do alumnado que comeza a escolarización antes dos 2 anos e o que o fai á idade obrigatoria vai desde os 43 puntos na competencia en comunicación lingüística ata os 83 no coñecemento e na interacción co mundo físico. Hai que resaltar que as puntuacións son superiores á media nas tres competencias entre o alumnado con escolarización antes ou aos 2 anos e aquel que se incorpora aos centros educativos con 4 ou máis anos non consegue unha puntuación media superior á media de Galicia.

Resultados segundo a idade de comezo de escolarización. 4.º EP



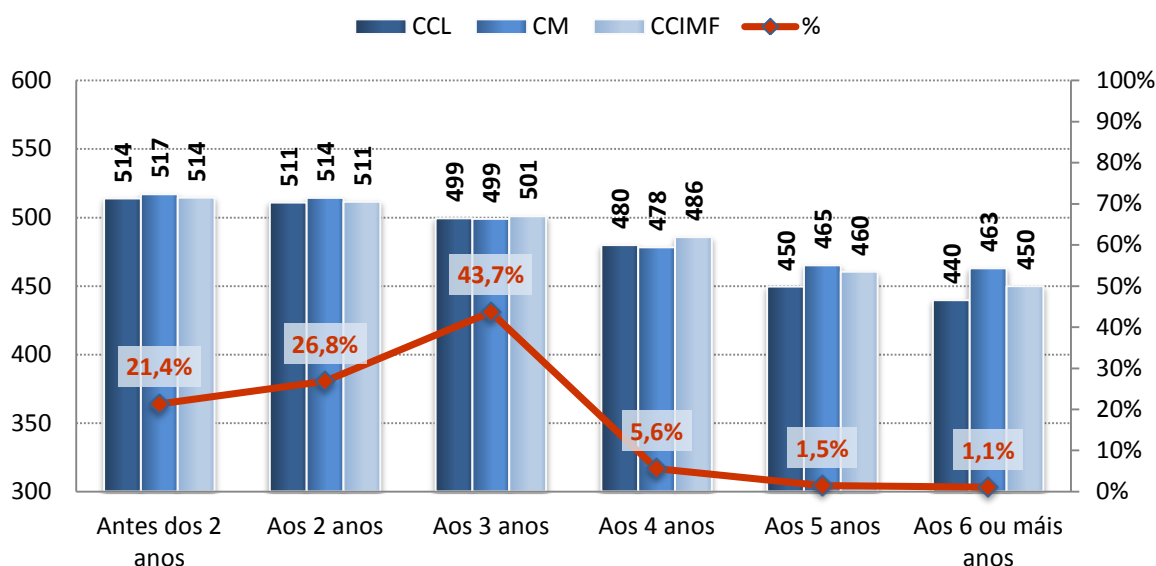
A porcentaxe máis alta de escolarización dáse aos tres anos, cun 38,1%, e os resultados neste grupo están na media de Galicia. O 55,6% do alumnado escolarízase antes dos tres anos, e obtén puntuacións superiores á media de Galicia.

Convén salientar que máis do 98% do alumnado desta etapa comezou a súa escolarización antes dos 6 anos.

Educación secundaria obrigatoria

Ao igual que ocorría na educación primaria, nesta etapa tamén se nota a influencia positiva da escolarización temperá nos resultados do alumnado nas tres competencias. A diferenza entre o alumnado que comeza a escolarización antes dos 2 anos e o que a comeza aos 6 anos é de 74 puntos na competencia en comunicación lingüística, 54 puntos na matemática e 64 no coñecemento e interacción co mundo físico.

Resultados segundo a idade de comezo de escolarización. 2.º ESO



Tamén aquí a maior porcentaxe de escolarización se dá aos tres anos, cun 43,7%, e con resultados na media de Galicia, e un 48,2% dáse antes desta idade e con puntuación significativamente superior á media de Galicia.

Nesta etapa, máis do 98% do alumnado foi escolarizado antes dos 6 anos.

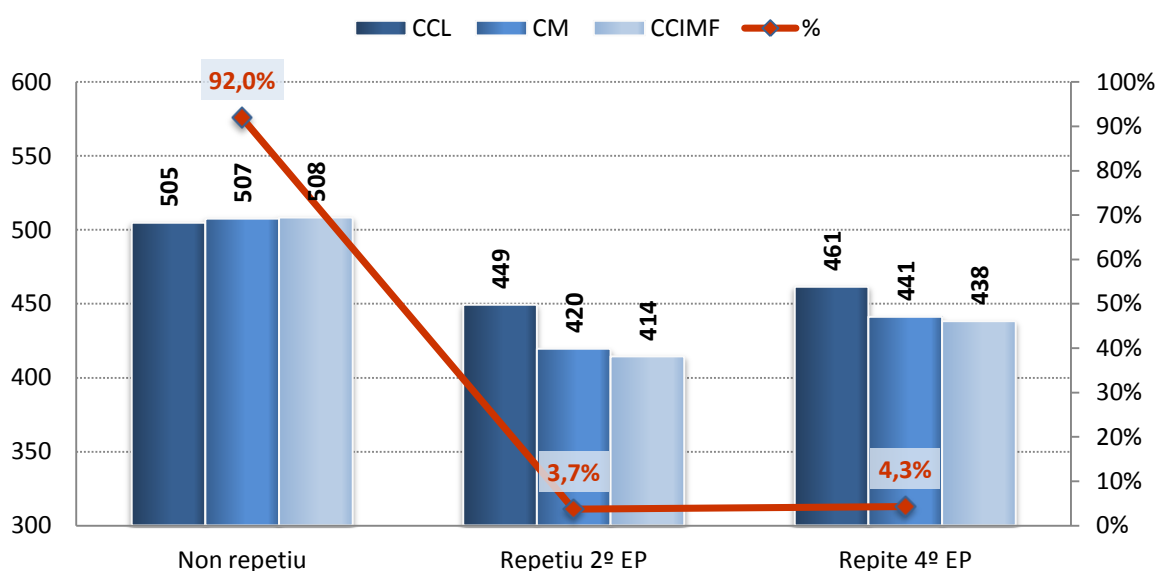
Repetición de curso

Analízanse, a continuación, os resultados do alumnado segundo a repetición ou non dalgún curso.

Educación primaria

Segundo as respostas recollidas nos cuestionarios, clasificouse o alumnado en tres grupos: o que non repetiu ningún curso, o que repetiu o 2.º curso e o alumnado que repetiu 4.º curso de educación primaria. A porcentaxe de alumnado que realizou a proba en cada un destes grupos, así como a puntuación media en cada conxunto de alumnos ou alumnas, recóllese no seguinte gráfico.

Resultados por repetición de curso. 4.º EP



Do alumnado que se presentou á proba, o 92,0% está matriculado no curso correspondente á súa idade, só o 3,7% repetiu 2.º curso e o 4,3% repetiu 4.º curso de educación primaria.

Para o alumnado que non está matriculado no curso correspondente, obsérvanse mellores resultados entre aqueles que repetiron 4.º fronte aos que repetiron 2.º.

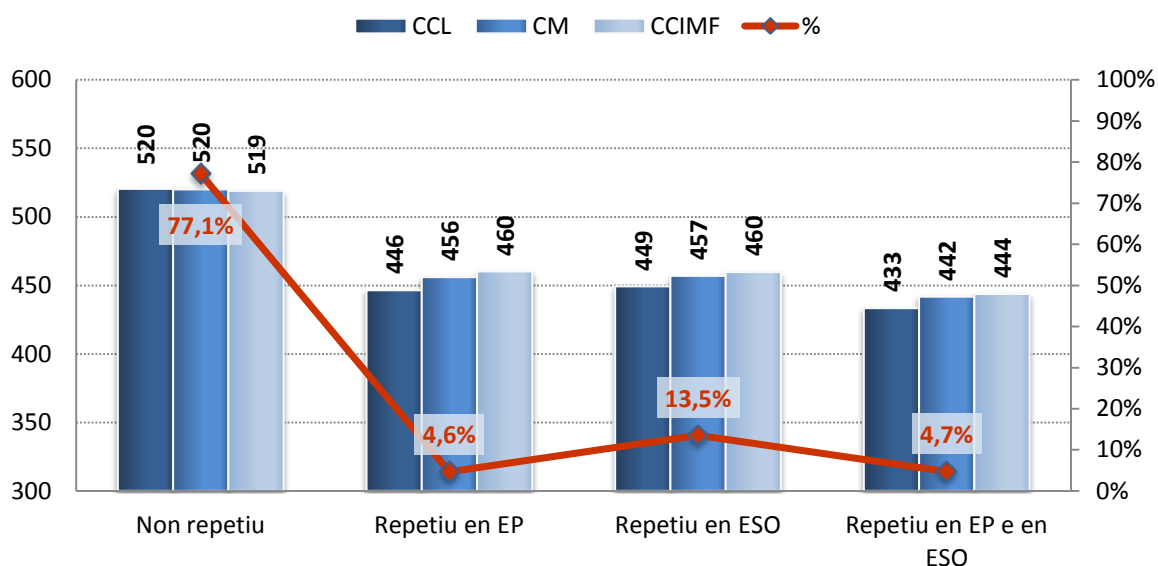
En todas as competencias, as diferenzas da puntuación media do alumnado que non repetiu e o que si o fixo son significativas desde o punto de vista estatístico.

O exposto anteriormente está en relación cun dos indicadores empregados na análise da situación educativa dun país ou comunidade autónoma –a taxa de idoneidade–, que se define como a porcentaxe de alumnado matriculado no curso que lle corresponde por idade.

Educación secundaria obrigatoria

A continuación, figuran as puntuacións do alumnado de 2.º curso de educación secundaria obrigatoria agrupados da forma seguinte: aquel que non repetiu ningún curso, o que repetiu en educación primaria, o que o fixo en educación secundaria obrigatoria e aquel que repetiu en primaria e mais en secundaria. Figuran tamén as porcentaxes de cada un destes grupos de alumnado.

Resultados por repetición de curso. 2.º ESO



Obsérvase que aquel alumnado que está matriculado no curso que lle corresponde por idade obtén mellores resultados nas competencias que o alumnado que, ao longo da súa traxectoria escolar, repetiu algunha vez. Tamén podemos ver que o 77,1% do alumnado non repetiu nunca e o resto do alumnado repetiu algún curso en anos anteriores.

As puntuacións máis baixas danse no alumnado que repetiu nas dúas etapas, con diferenzas de ata 87 puntos co alumnado que non repetiu nunca. Estas diferenzas son significativas desde o punto de vista estatístico.

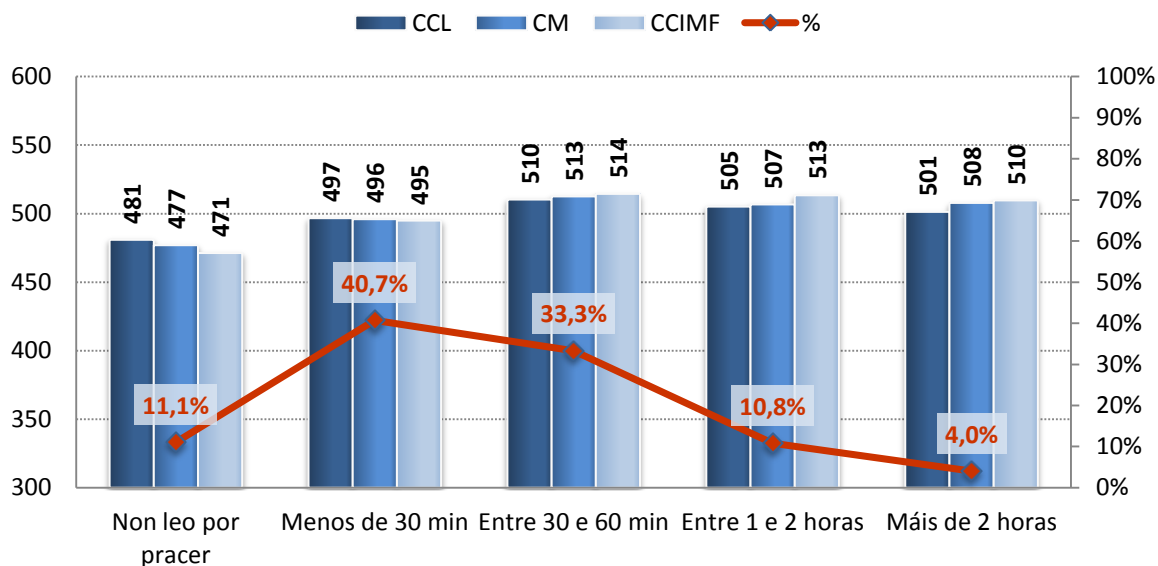
Hábitos de lectura

A partir das preguntas dos cuestionarios do alumnado referidas á lectura, analízase a relación que existe entre os resultados das competencias e o hábito lector.

Educación primaria

Un 11,1% recoñece que non lle dedica ningún tempo á lectura e un 4,0% dedícalle, diariamente, máis de dúas horas.

Resultados segundo o tempo dedicado a ler por pracer no día. 4.º EP

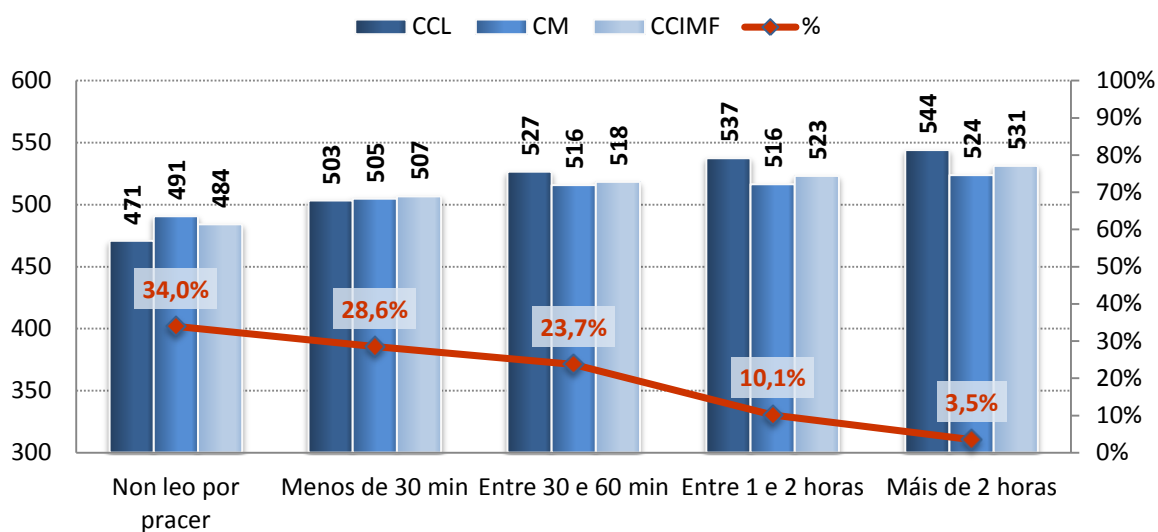


O gráfico anterior pon de manifesto que ler máis de 30 minutos ao día inflúe positivamente no rendemento en todas as competencias.

Educación secundaria obligatoria

Obsérvase unha diminución da porcentaxe de alumnado con hábito de lectura nesta etapa con respecto ao alumnado de educación primaria: hai un 34,0% que declara non lle dedicar tempo á lectura, fronte ao 11,1% do alumnado da ensinanza primaria.

Resultados segundo o tempo dedicado a ler por pracer no día.
2.º ESO



Nesta etapa tamén se aprecia que o hábito de lectura mellora o rendemento académico en todas as competencias e, en maior medida, na competencia en comunicación lingüística.

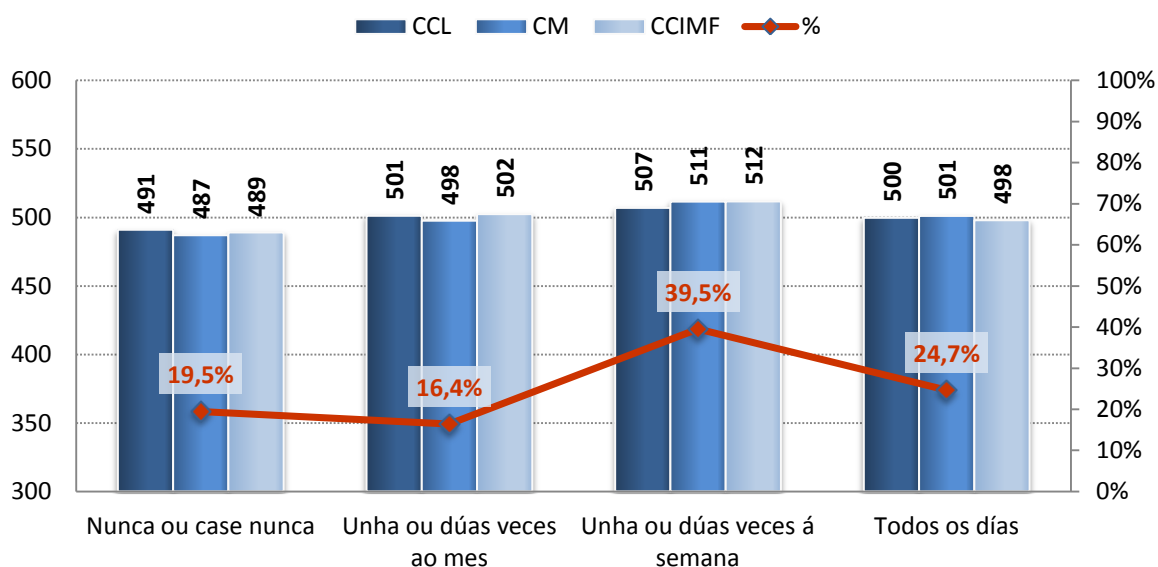
Uso do ordenador na casa

A partir das enquisas do alumnado, obsérvase a influencia do uso do ordenador nos resultados nas distintas competencias. Nos seguintes gráficos, reflíctense as puntuacións obtidas nas distintas competencias segundo a frecuencia do seu uso na casa.

Educación primaria

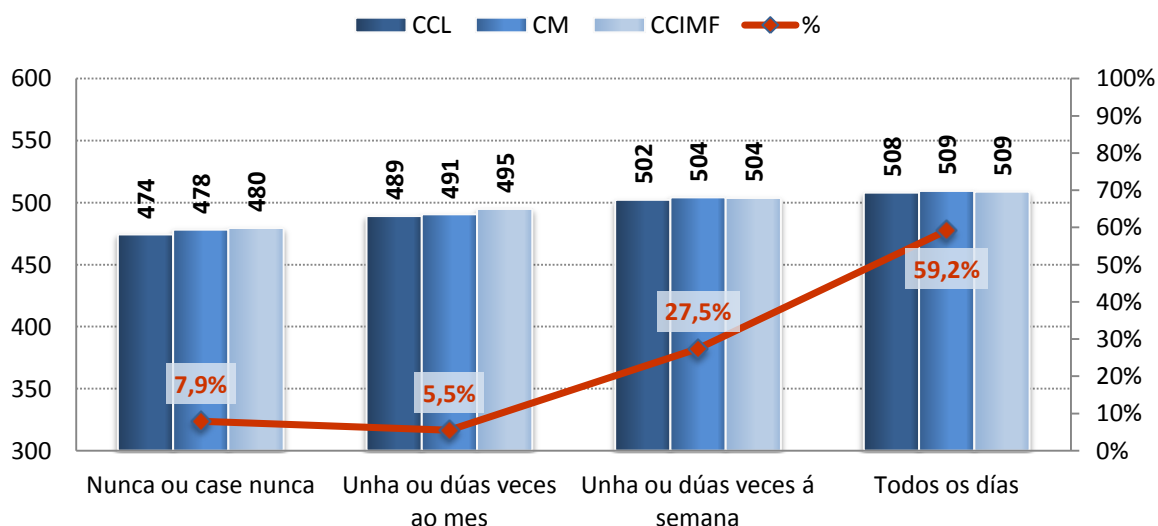
A maioría do alumnado de 4.º de educación primaria, o 64,2%, usa o ordenador na casa con frecuencia, a maior porcentaxe está nos que admiten usalo unha ou dúas veces á semana. Este grupo tamén é o que mellores resultados obtén nas tres competencias avaliadas, con diferenzas significativas nas tres competencias respecto dos demais grupos.

Resultados segundo a frecuencia de uso do ordenador na casa. 4.º EP



Educación secundaria obrigatoria

**Resultados segundo a frecuencia de uso do ordenador na casa.
2.º ESO**



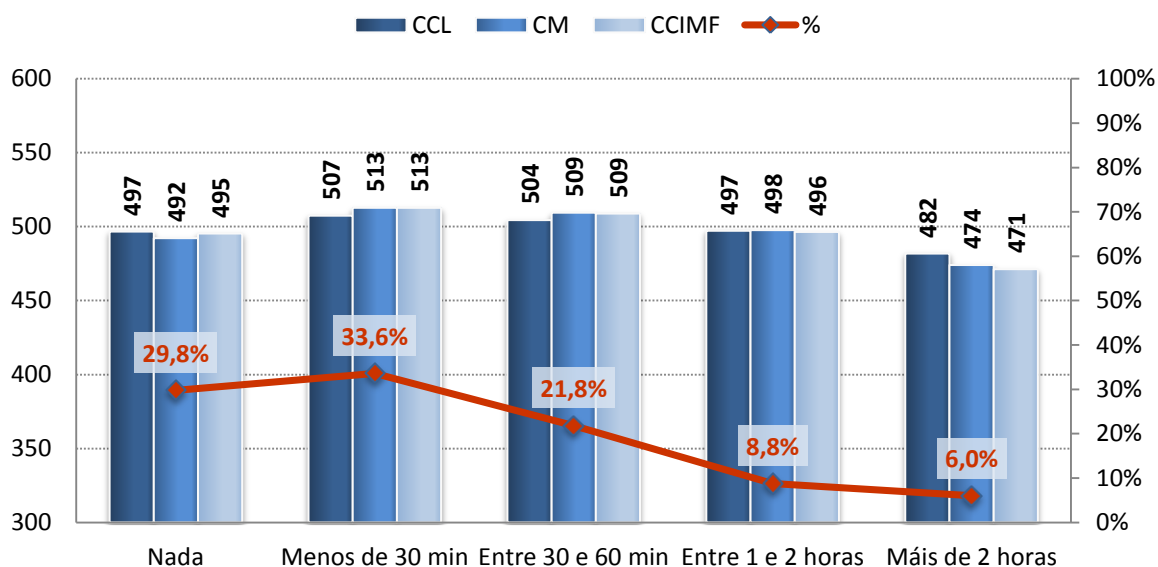
O 86,7% do alumnado utiliza o ordenador con frecuencia e a maioría, o 59,2% úsao todos os días. Utilizar o ordenador habitualmente favorece o rendemento en todas as competencias e as diferenzas son significativas respecto a aquel alumnado que non o usa regularmente.

Uso de internet na casa

No cuestionario do alumnado figuran varias preguntas sobre os recursos que dispón relacionados coas tecnoloxías da información e da comunicación (TIC) e a súa utilización na casa.

Educación primaria

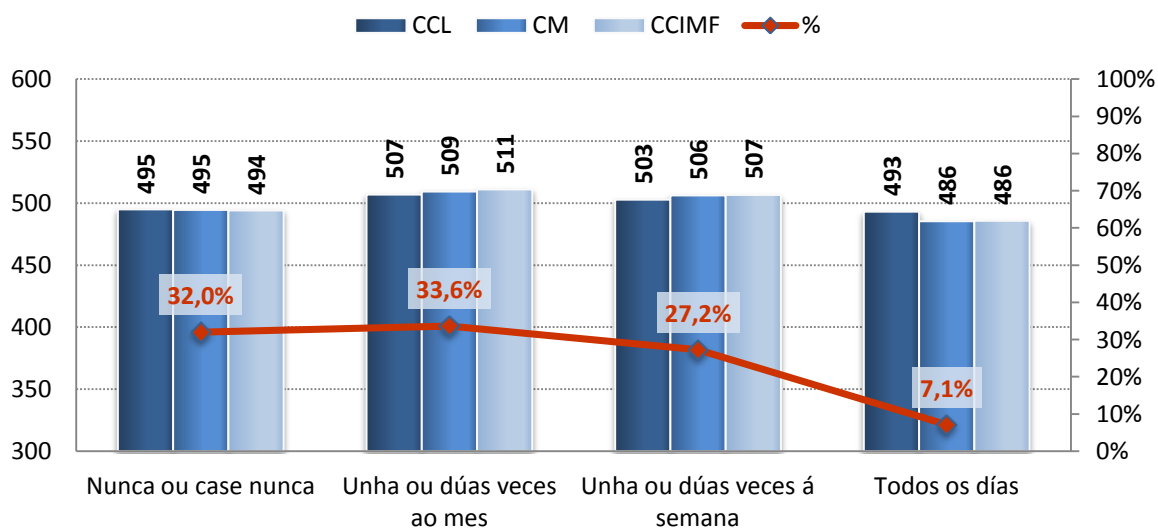
Resultados segundo o tempo de uso de internet. 4.º EP



A maior porcentaxe está no grupo que utiliza internet menos de 30 minutos ao día. Este grupo tamén é o que obtén mellores resultados, aínda que sen diferenzas significativas co grupo que usa internet entre 30 e 60 minutos.

As diferenzas das puntuacións obtidas en todas as competencias entre estes dous grupos e os demais son significativas desde o punto de vista estatístico.

Resultados segundo a frecuencia de uso de internet para buscar información para os estudos. 4.º EP

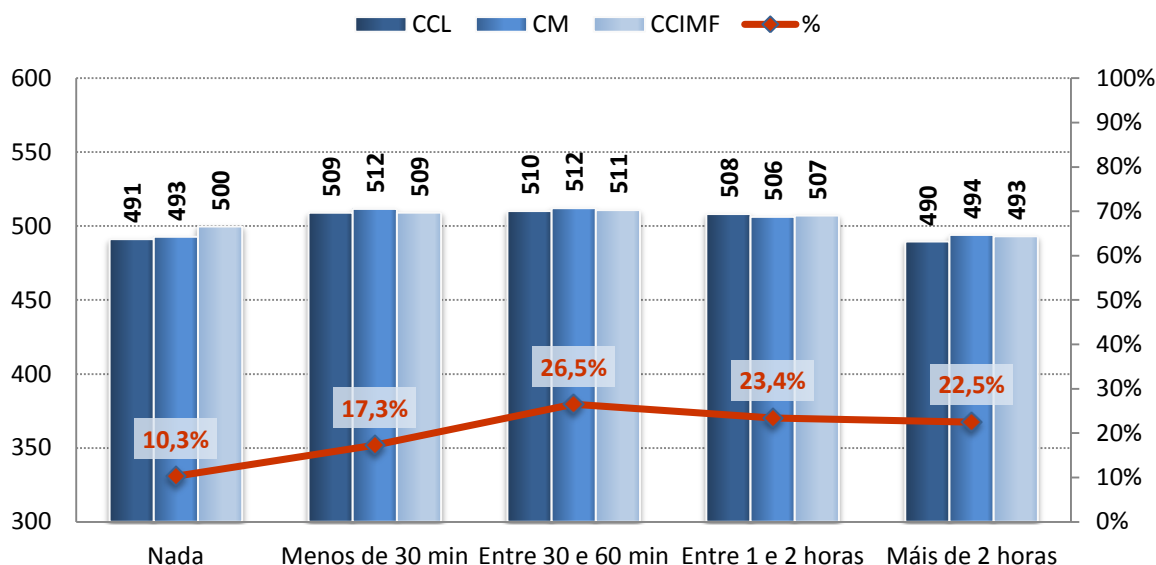


Maioritariamente (33,6%), o alumnado afirma utilizar internet para a busca de información unha ou dúas veces ao mes. Neste grupo é onde se dan os mellores resultados, seguido por aqueles que usan internet para a busca de información unha ou dúas veces á semana, con diferenzas de ata 25 puntos co grupo que

usa internet con asiduidade.

Educación secundaria obrigatoria

Resultados segundo o tempo de uso de internet. 2.º ESO

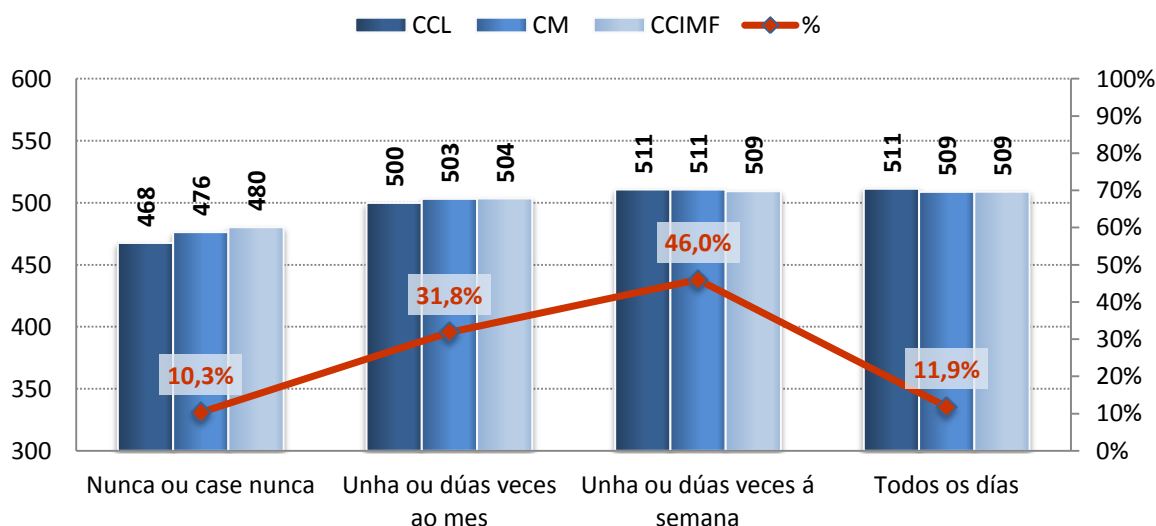


Diminúe a porcentaxe de alumnado que non utiliza internet, pasando dun 32% en primaria a un 10,3% nesta etapa, mentres que aumenta a dos que se conectan diariamente e a dos que permanecen máis tempo.

O grupo de alumnado que obtén a máxima puntuación en todas as competencias avaliadas é o que se conecta entre 30 e 60 minutos diarios.

Os resultados do alumnado que non usa internet baixa ata 19 puntos con respecto ao grupo anterior, diferenzas significativas desde o punto de vista estatístico. Resultados similares aparecen entre o alumnado que se conecta máis de 2 horas diarias.

Resultados segundo a frecuencia de uso de internet para buscar información para os estudos. 2.º ESO



En canto ao uso de internet para buscar información relacionada coa actividade educativa, se observamos o gráfico anterior conclúese que un 10,3% do alumnado non usa internet para buscar información referente ás materias que cursa, e que aquel alumnado que usa esta ferramenta como complemento dos

seus estudos obtén mellores resultados en todas as competencias. Os mellores resultados obtéñense usando internet unha ou dúas veces á semana para complementar os estudos.

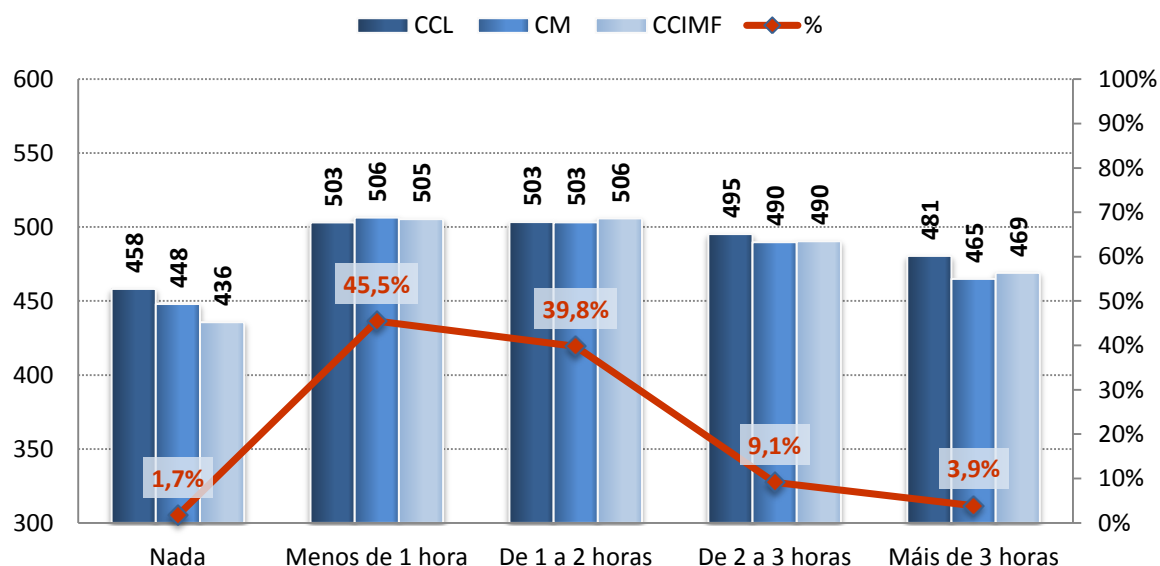
Tempo dedicado ás tarefas escolares

Analízanse os resultados segundo o tempo en que os alumnos afirman que lle dedican ao estudo e ás tarefas escolares fóra do horario lectivo.

Educación primaria

A maioría do alumnado dedica menos de 2 horas diarias ao estudo fóra do horario escolar.

Resultados segundo o tempo dedicado ao estudo. 4.º EP

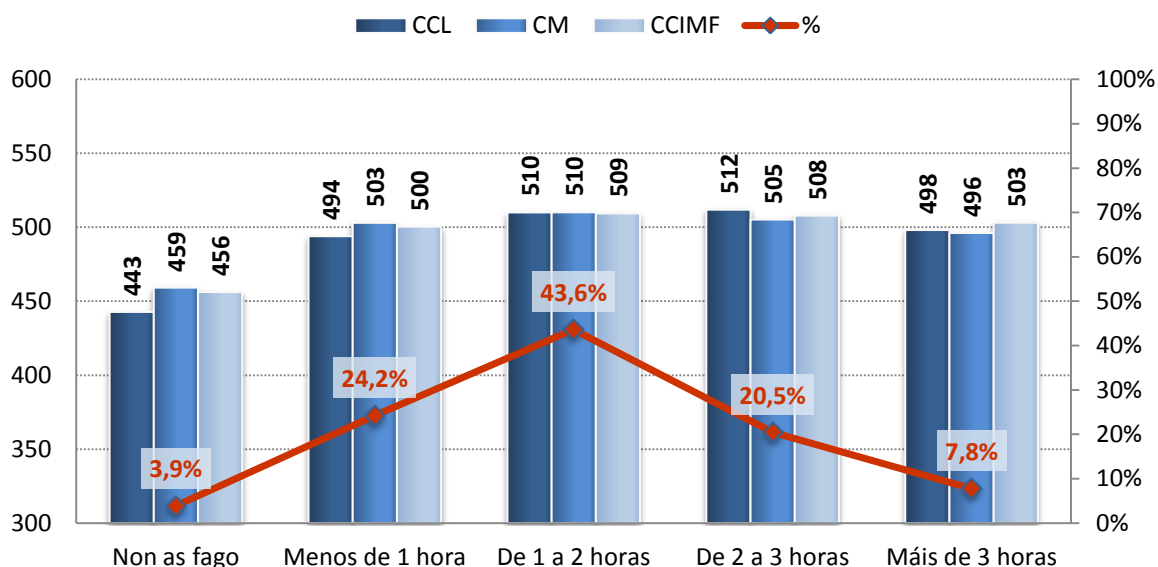


Tamén se observa que o traballo persoal diario do alumnado mellora os resultados en todas as competencias. A diferenza nos resultados pode ser de ata 70 puntos entre o alumnado que non lle dedica tempo ao estudo e quen o fai entre unha e dúas horas diarias.

Hai que destacar que aquel alumnado que lle dedica máis de 2 horas non obtén uns resultados acordes co tempo investido.

Educación secundaria obligatoria

Resultados segundo o tempo dedicado ás tarefas escolares. 2.º ESO



Un 3,9 % do alumnado non lle dedica ningún tempo, fóra do horario escolar, á realización das tarefas escolares. Un 24,2% do alumnado de educación secundaria obligatoria dedícalle menos dunha hora diaria a este fin.

No gráfico, obsérvase que o traballo persoal mellora ata 69 puntos a puntuación nas competencias. Estas diferenzas son significativas.

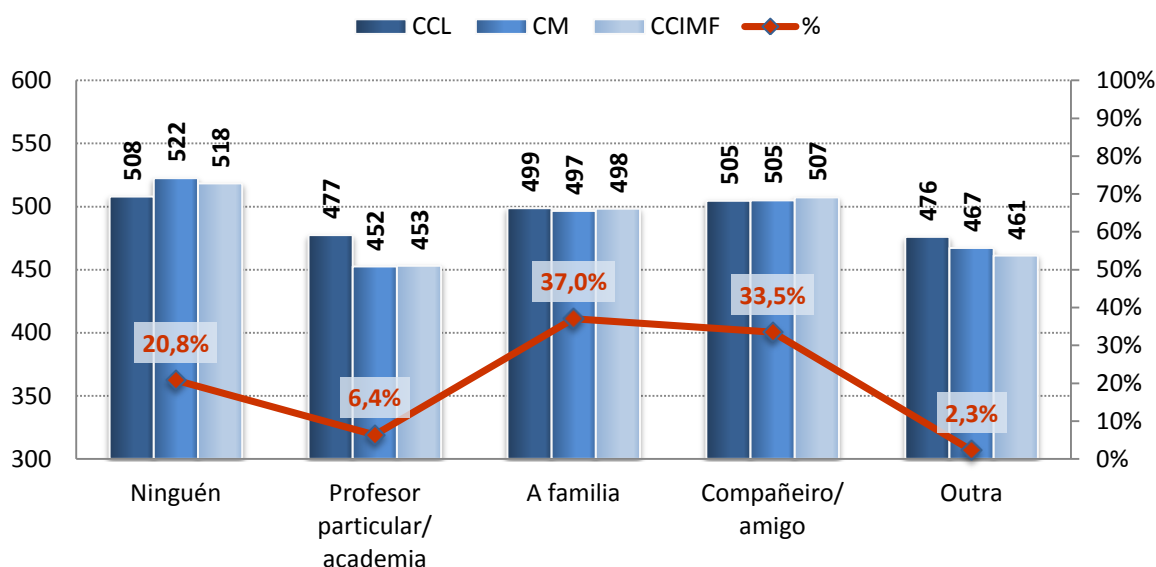
Axuda despois do horario escolar

Nos cuestionarios tamén se lle preguntou ao alumnado sobre se recibe algún tipo de axuda fóra do horario lectivo e as contestacións podían ser: que non recibe axuda, que recibe axuda académica profesional, particular ou nunha academia, ou que a recibe da familia, dos compañeiros, dos amigos ou doutras fontes.

Educación primaria

A maioría do alumnado (70,5%) recibe axuda da súa familia ou dalgún compañeiro ou amigo. Tamén hai unha alta porcentaxe de alumnado que afirma que non ten axuda de ninguén, que son os que acadan mellores resultados, e obteñen puntuacións significativamente mellores nas competencias matemática e no coñecemento e na interacción co mundo físico.

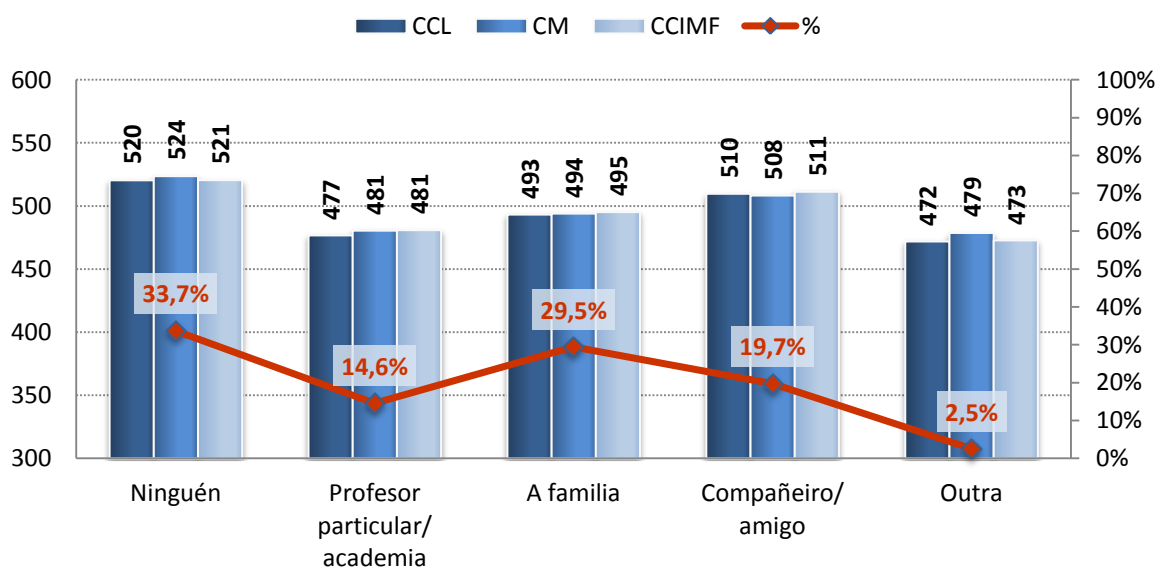
Resultados segundo a axuda fóra da aula. 4.º EP



Educación secundaria obrigatoria

Nesta etapa educativa, a maioría do alumnado non recibe axuda de ninguén ou ben recíbea da familia (63,2%). Ao igual que pasaba na educación primaria, os mellores resultados obteñen o alumnado que afirma que non recibe axuda de ninguén, con diferenzas significativas en todas as competencias.

Resultados segundo a axuda fóra da aula. 2.º ESO



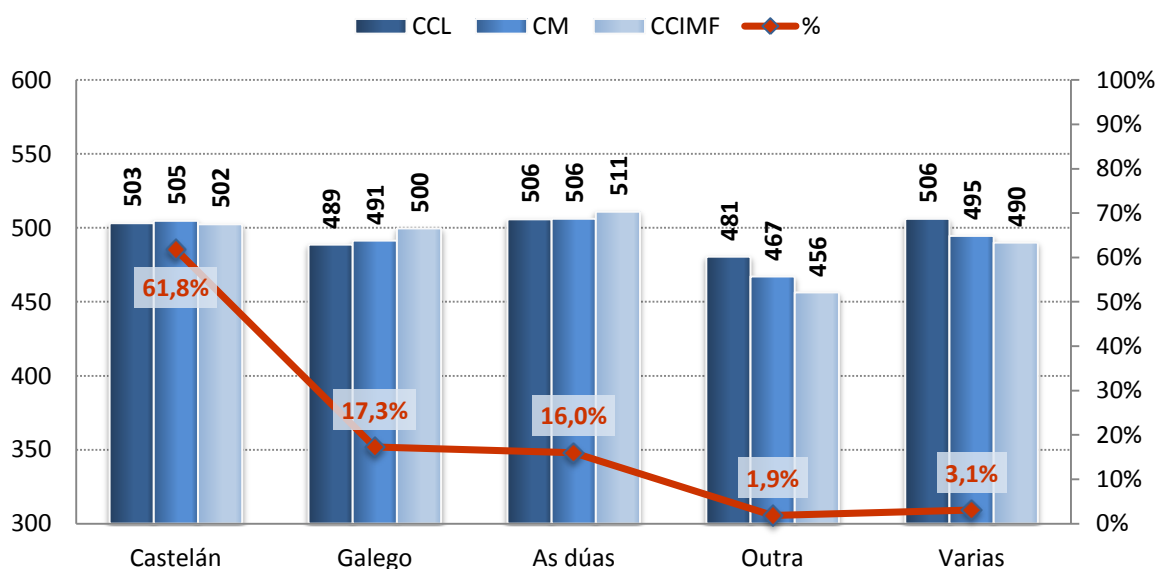
Lingua utilizada

A continuación, estúdase a relación entre os resultados nas distintas competencias e a lingua utilizada na casa e no centro escolar. Tamén se reflicte a porcentaxe de alumnado segundo a utilización que fai das linguas no contexto familiar e no escolar.

Educación primaria

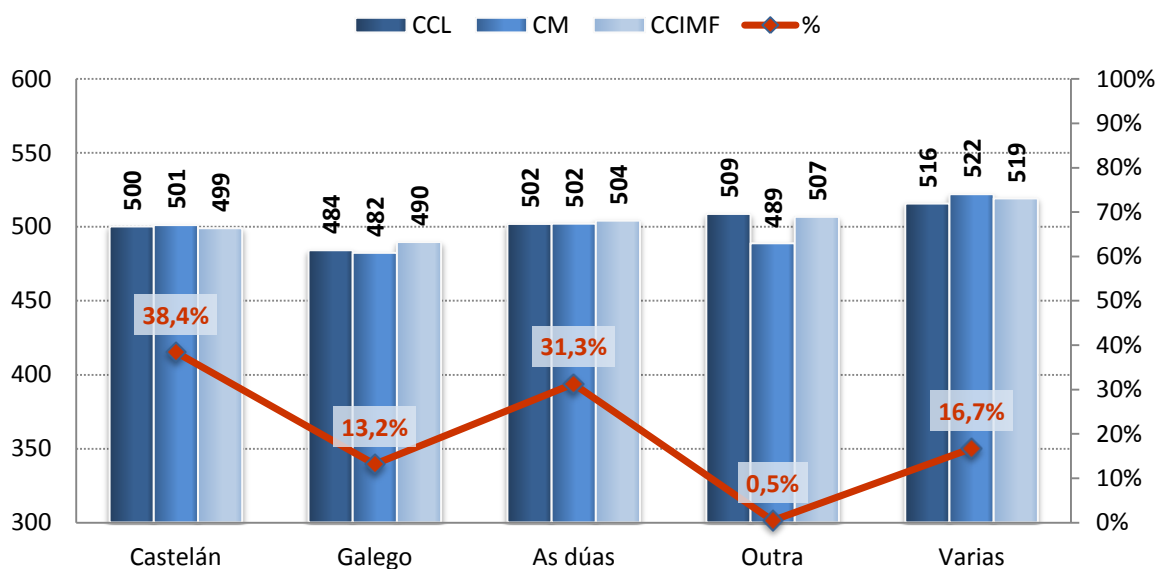
O alumnado que usa indistintamente as dúas linguas na súa casa é o que obtén mellores resultados, aínda que sen diferenzas significativas co alumnado que usa só castelán. Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, esta diferenza si é significativa.

Resultados segundo a lingua usada na casa. 4.º EP



Cando se analiza a lingua usada no colexio, vese que os mellores resultados os obteñen os que falan varias linguas, con diferenzas significativas cos demais grupos.

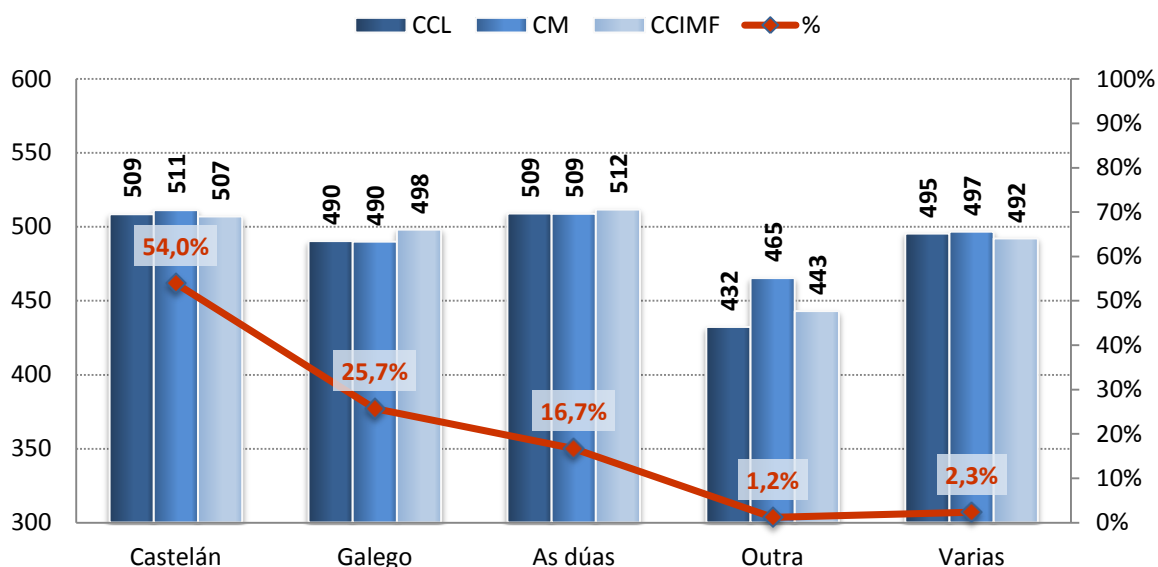
Resultados segundo a lingua usada no colexio. 4.º EP



Educación secundaria obrigatoria

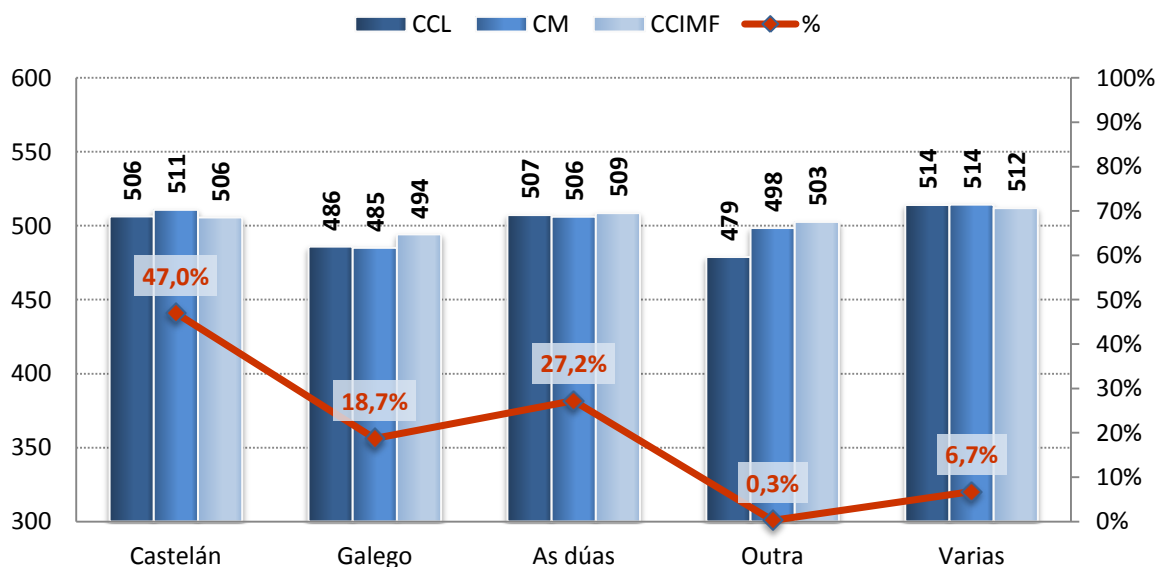
Os mellores resultados están entre os que falan castelán e os que falan indistintamente as dúas linguas, sen diferenzas significativas entre eles.

Resultados segundo a lingua usada na casa. 2.º ESO



O grupo que afirma usar varias linguas no colexio é o que ten mellores resultados.

Resultados segundo a lingua usada no colexio. 2.º ESO



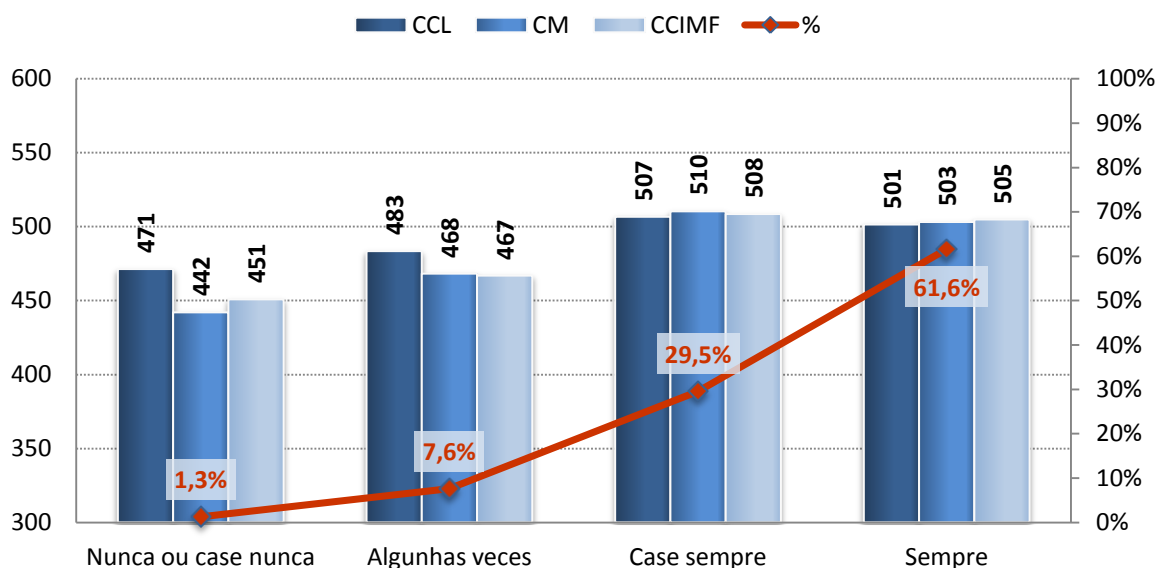
Relación cos compañeiros

A boa relación do alumnado cos seus compañeiros e sentirse integrado no ámbito escolar inflúe positivamente nos resultados do alumnado.

Educación primaria

A maioría do alumnado de primaria (91,1%) afirma que a relación cos compañeiros/as é boa sempre ou case sempre e tamén son os que teñen resultados significativamente mellores que o resto.

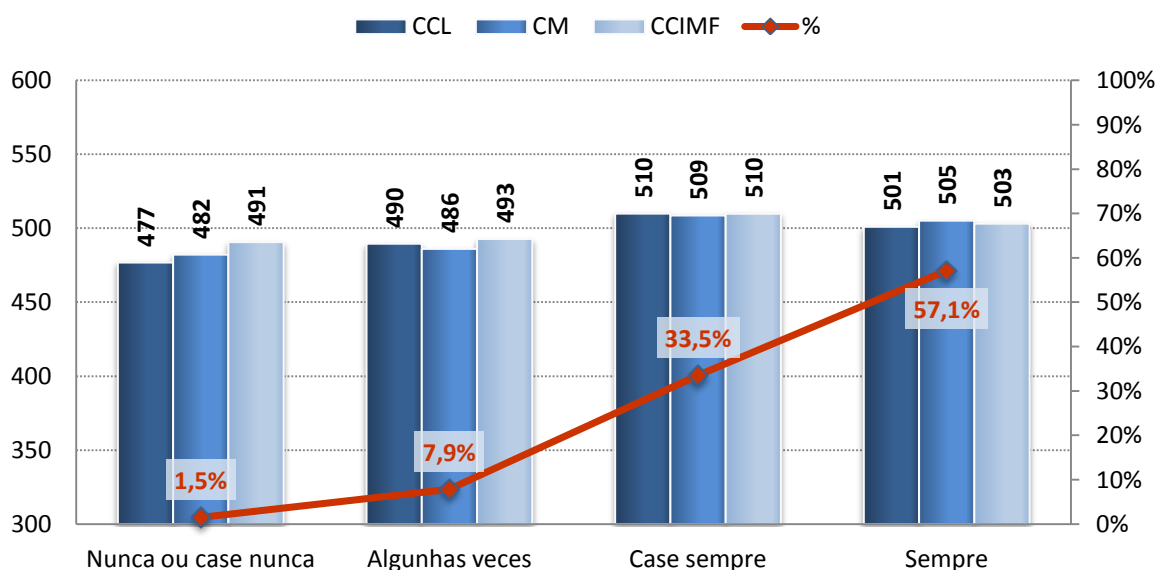
Boas relacións cos compañeiros. 4.º EP



Educación secundaria obrigatoria

Nesta etapa tamén hai unha relación directa entre as boas relacións cos compañeiros e os bos resultados nas competencias. O gráfico seguinte reflicte esta cuestión.

Boas relacións cos compañeiros. 2.º ESO



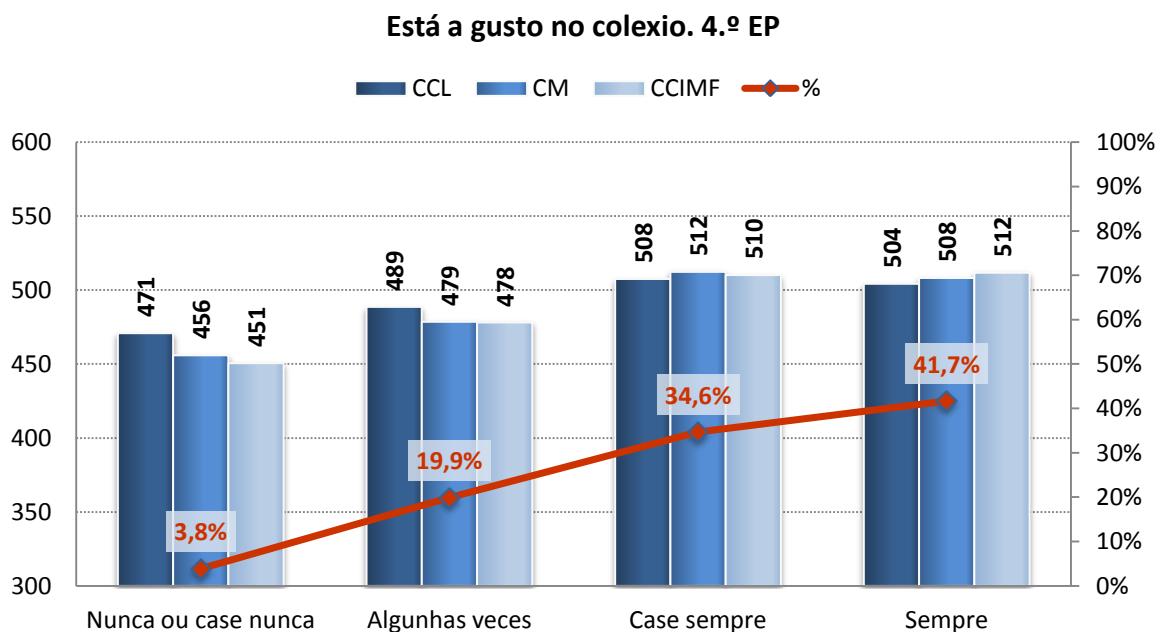
O 90,6% do alumnado afirma que ten boas relacións cos compañeiros sempre ou case sempre. Este alumnado obtén puntuacións significativamente mellores que o resto.

Satisfacción co centro escolar

Así mesmo, canto mellor é a valoración que fai o alumnado do centro escolar onde estuda, maior é o seu rendemento.

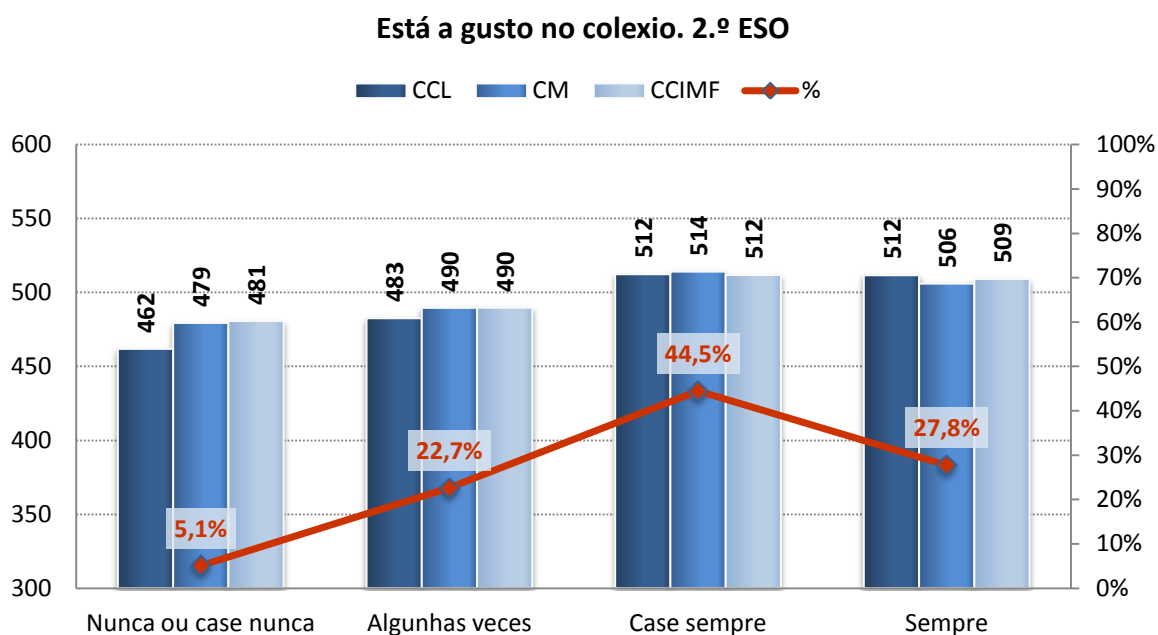
Educación primaria

O 76,3% do alumnado de educación primaria está a gusto no colexio. Hai unha relación directa entre o gusto polo colexio e os resultados das tres competencias, xa que a diferenza entre a puntuación media dos que están a gusto sempre ou case sempre e os que non están a gusto nunca ou poucas veces chega ata 61 puntos.



Educación secundaria obrigatoria

Nesta etapa mantense a mesma tendencia ca en primaria: a maioría dos alumnos e alumnas, o 72,3%, está a gusto no colexio sempre ou case sempre, e isto inflúe positivamente nos resultados acadados, con diferenzas de ata 50 puntos na competencia en comunicación lingüística.



Expectativas do alumnado sobre os estudos que van realizar

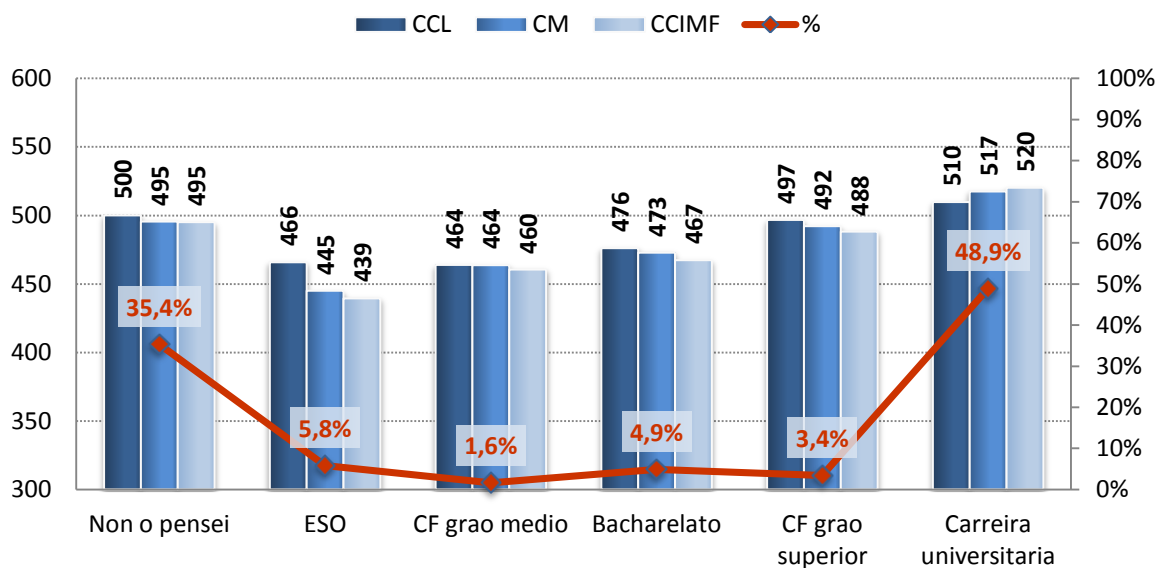
Unha das preguntas do cuestionario de alumnado facía referencia ao nivel de estudos que pensaba acadar o alumno ou a alumna ao longo da súa etapa educativa.

Este particular resulta de interese, dado que diversos estudos no ámbito nacional e internacional mostran que existe unha relación directa entre as expectativas do alumnado sobre o nivel de estudos que quere acadar e o seu nivel de rendemento.

Educación primaria

Unha alta porcentaxe de alumnado de primaria que realizou as probas de avaliación de diagnóstico, o 35,4%, responde que aínda non decidiu que estudos vai realizar. Un 48,9 % afirma que ten a intención de realizar estudos universitarios, e un 5,8 % ten decidido deixar de estudar ao rematar a educación secundaria obrigatoria.

Resultados segundo as expectativas de estudo. 4.º EP



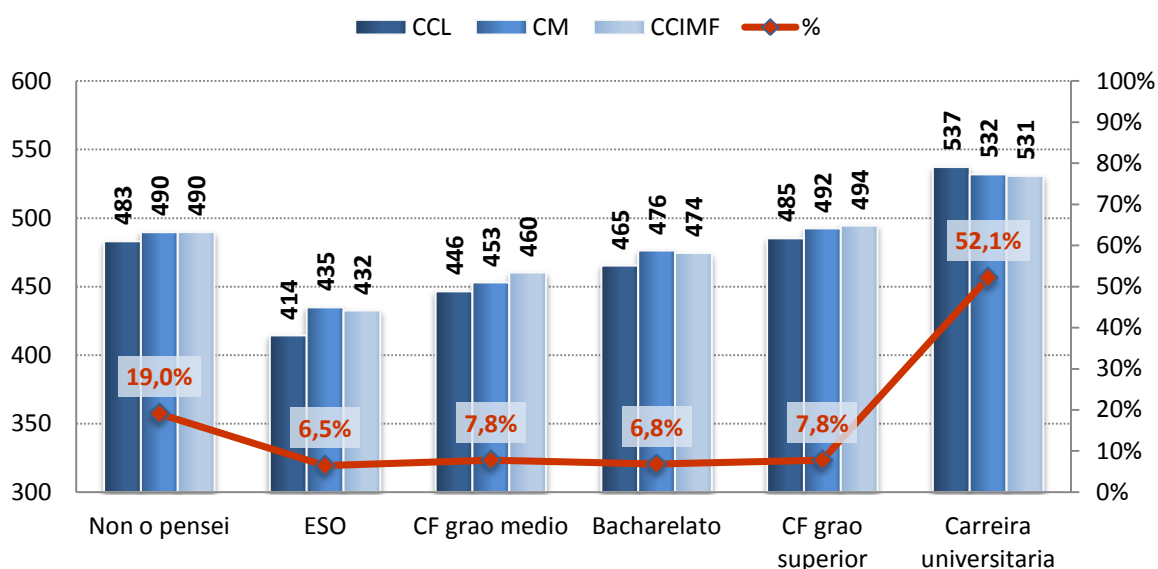
O gráfico manifesta que, a medida que aumenta as expectativas, aumenta tamén o rendemento do alumnado en todas as competencias.

Educación secundaria obligatoria

Un 6,5% do alumnado de secundaria que se presentou á avaliación de diagnóstico non pensa continuar os estudos despois de rematar a educación secundaria obligatoria, e un 52,1% espera realizar estudos universitarios. Un 19% do alumnado aínda non decidiu nada ao respecto.

Ao igual que en educación primaria, a medida que aumentan as expectativas académicas do alumnado tamén aumentan as puntuacións obtidas para todas as competencias avaliadas.

Resultados segundo as expectativas de estudo. 2.º ESO



5.2 Influencia do contexto familiar nos resultados por competencias

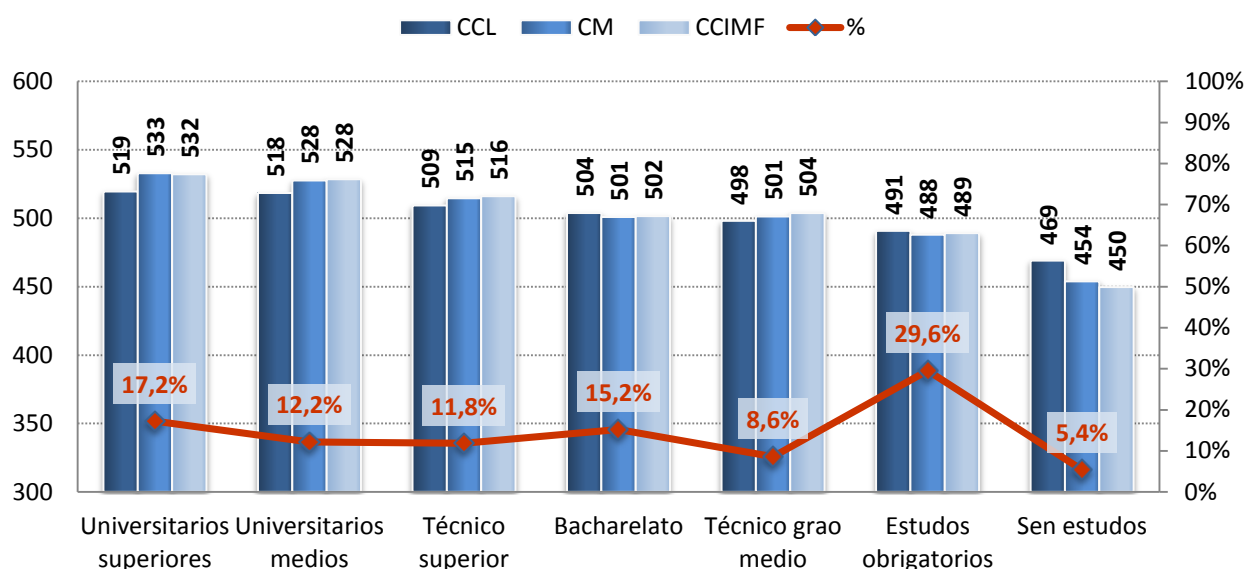
Nesta epígrafe, analízase a influencia nos resultados por competencias de factores relacionados co nivel cultural, económico e social dentro do ambiente familiar do alumnado.

Nivel de estudos da nai e do pai

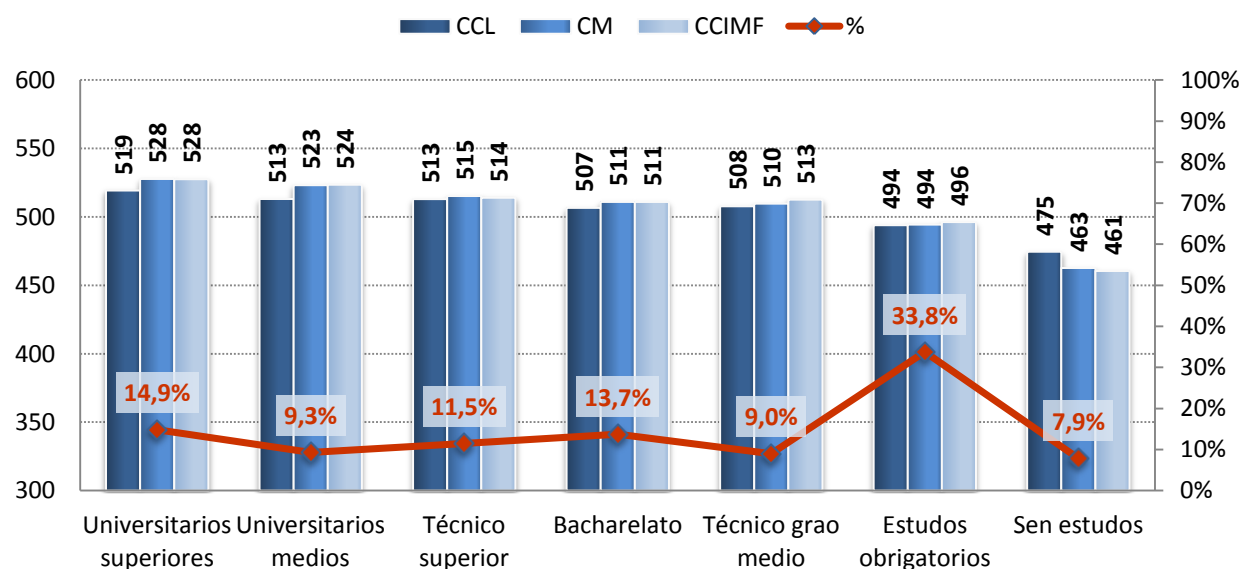
A partir dos datos recollidos nos cuestionarios do alumnado e familias, clasificáronse os estudos dos pais e das nais en sete grupos, segundo a súa titulación máxima: sen completar os estudos obrigatorios, con estudos obrigatorios, técnico de formación profesional de grao medio, bacharelato, técnico de formación profesional de grao superior, estudos universitarios de grao medio, estudos universitarios de grao superior.

Educación primaria

Resultados segundo o nivel de estudos da nai. 4.º EP



Resultados segundo o nivel de estudos do pai. 4.º EP



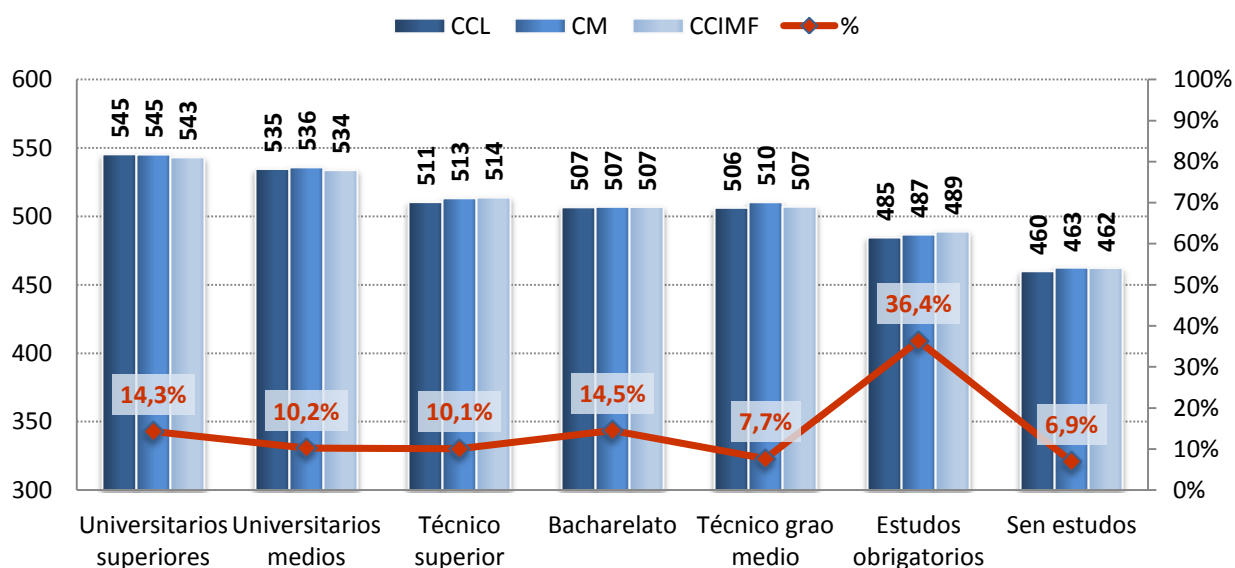
Concéntrase unha maior porcentaxe de nais e pais no nivel de estudos obrigatorios (un 29,6% de nais e un 33,8% de pais).

Ademais, o 5,4% das nais e o 7,9% dos pais afirman que non teñen rematados os estudos obrigatorios. A porcentaxe de titulados universitarios, tanto medios como superiores, é maior entre as nais ca entre os pais.

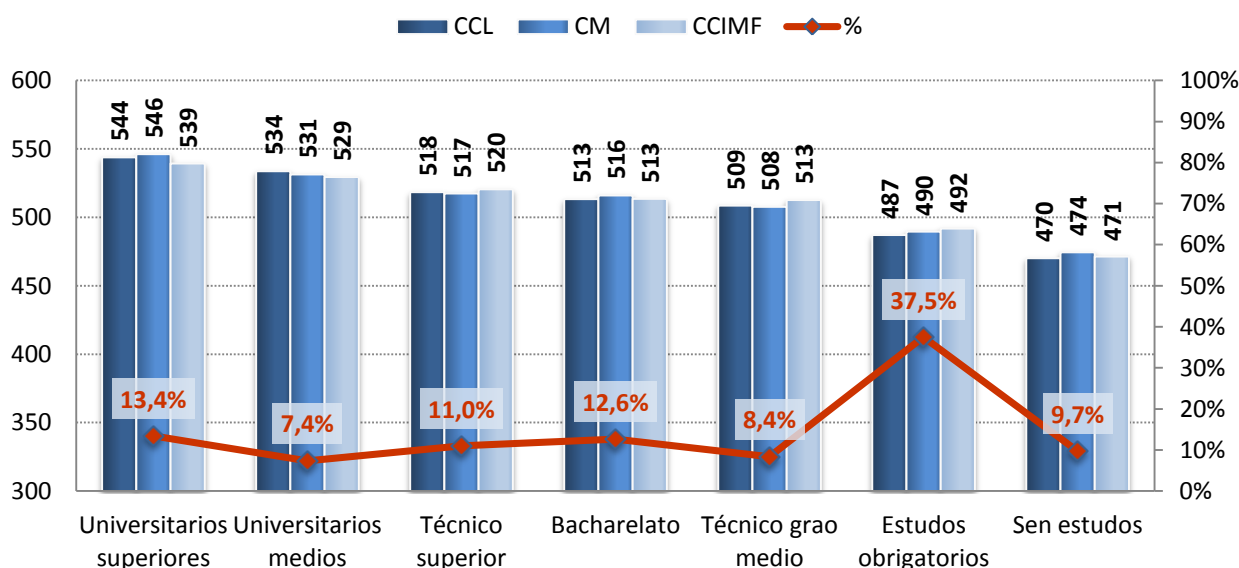
Á vista dos resultados, conclúese que o nivel de estudos da nai e do pai inflúen, de forma similar, nos resultados do alumnado. Todas as diferenzas entre a puntuación que obtén o alumnado con proxenitores sen estudos e o alumnado con proxenitores que posúen unha titulación universitaria son significativas desde o punto de vista estatístico.

Educación secundaria obligatoria

Resultados segundo o nivel de estudos da nai. 2.º ESO



Resultados segundo o nivel de estudos do pai. 2.º ESO



Os resultados acadados polo alumnado nas tres competencias, segundo o nivel dos estudos da nai e do pai en educación secundaria obligatoria, son similares aos resultados de educación primaria.

Cando se pregunta sobre a titulación máxima da nai ou do pai, a resposta máis frecuente é que posúen estudos obrigatorios, cunha porcentaxe do 36,4% no caso das nais e un 37,5% no caso dos pais.

Por outra banda, a porcentaxe de nais que teñen título universitario medio ou superior é do 24,5%, e a porcentaxe de pais coa mesma titulación é do 20,8%.

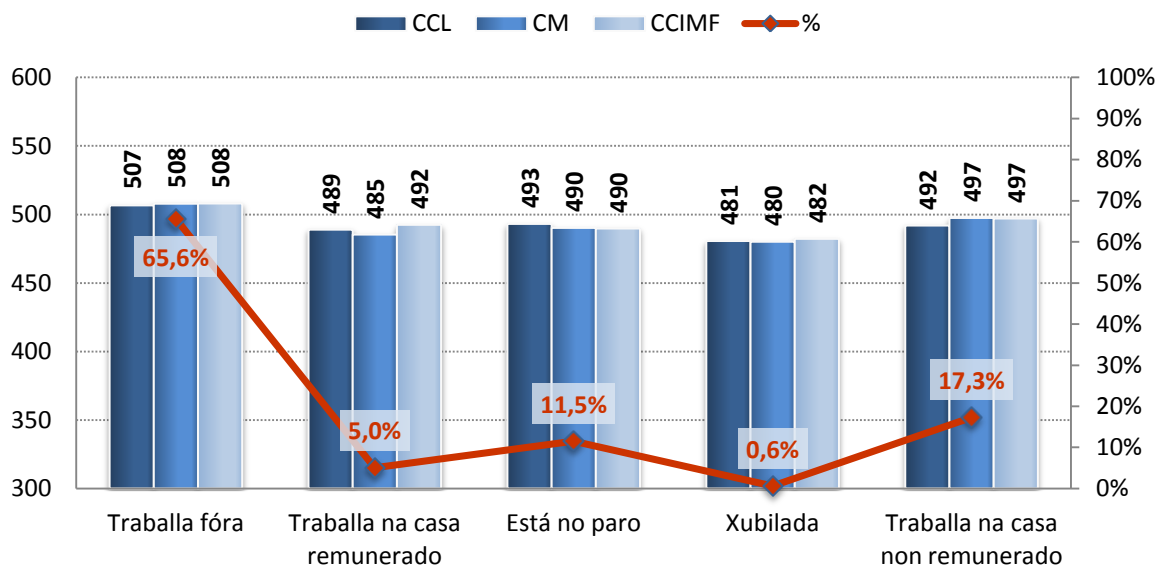
Ao igual que pasa na etapa anterior, o nivel de estudos da nai e do pai inflúen, de forma similar, nos resultados do alumnado. Todas as diferenzas, entre a puntuación que obtén o alumnado con proxenitores sen estudos e o alumnado con proxenitores que posúen unha titulación universitaria, superan os 68 puntos.

Situación laboral da nai e do pai

A situación laboral do pai e da nai clasificouse en seis grupos: traballan fóra da casa, traballan na casa de forma remunerada, traballan na casa de forma non remunerada, están no paro ou están xubilados/as .

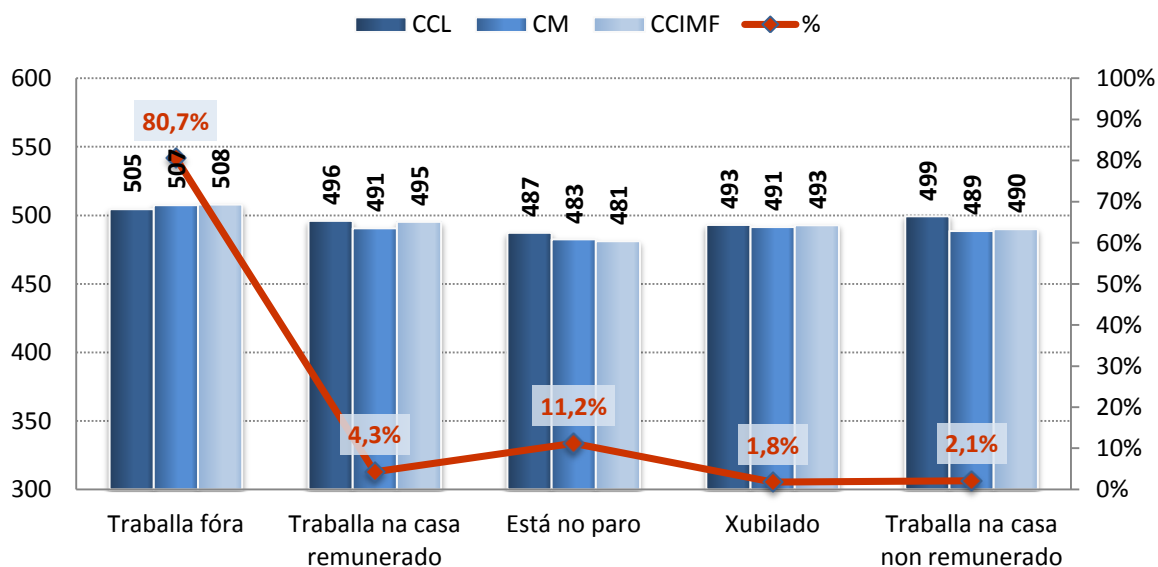
Educación primaria

Resultados segundo a situación laboral da nai. 4.º EP



A maior porcentaxe de nais traballa fóra da casa. O alumnado deste grupo é o que obtén mellores resultados nas tres competencias.

Resultados segundo a situación laboral do pai. 4.º EP

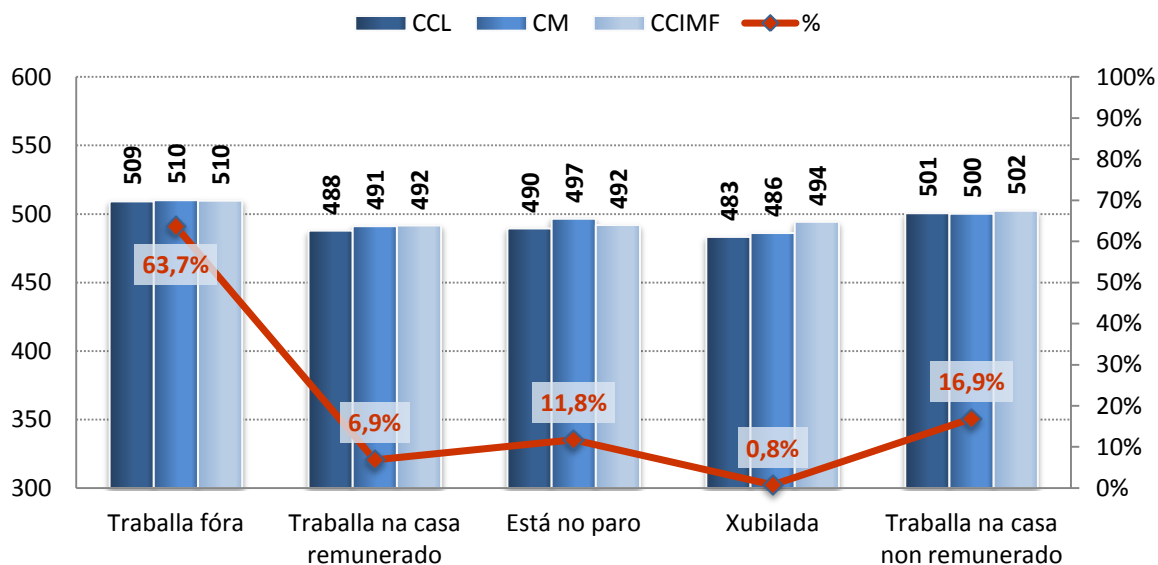


Ao igual que pasaba coas nais, a situación laboral máis común dos pais é a de traballador fóra da casa. O alumnado deste grupo tamén obtén os mellores resultados.

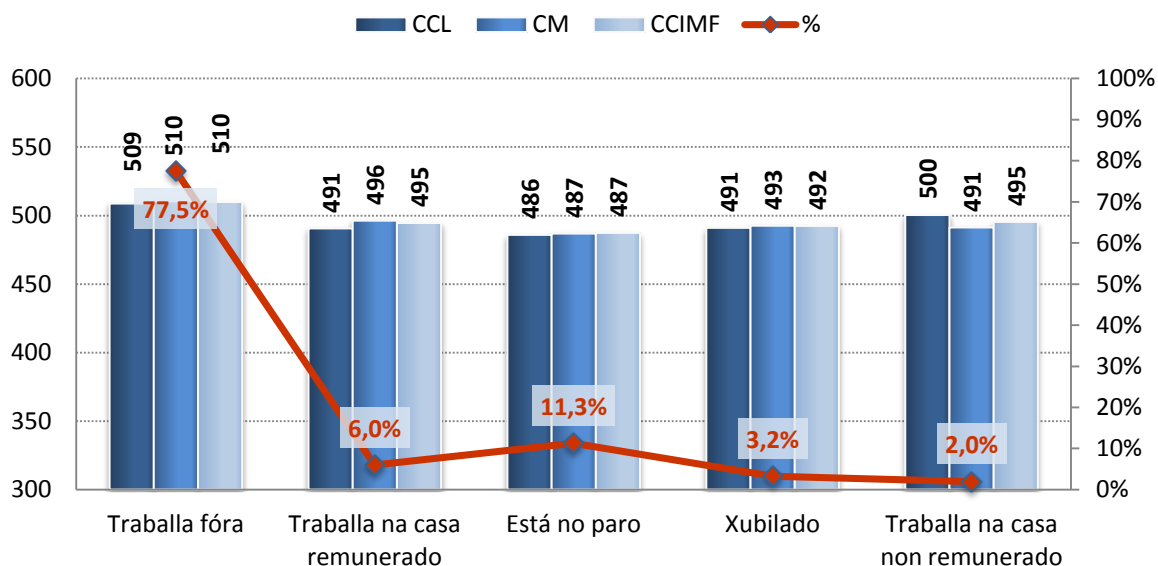
Educación secundaria obligatoria

Ao igual que pasaba na educación primaria, a situación laboral máis frecuente na educación secundaria obligatoria, tanto en nais como en pais, é a de traballador/a fóra da casa, e a este grupo pertence o alumnado con mellores resultados.

Resultados segundo a situación laboral da nai. 2.º ESO



Resultados segundo a situación laboral do pai. 2.º ESO

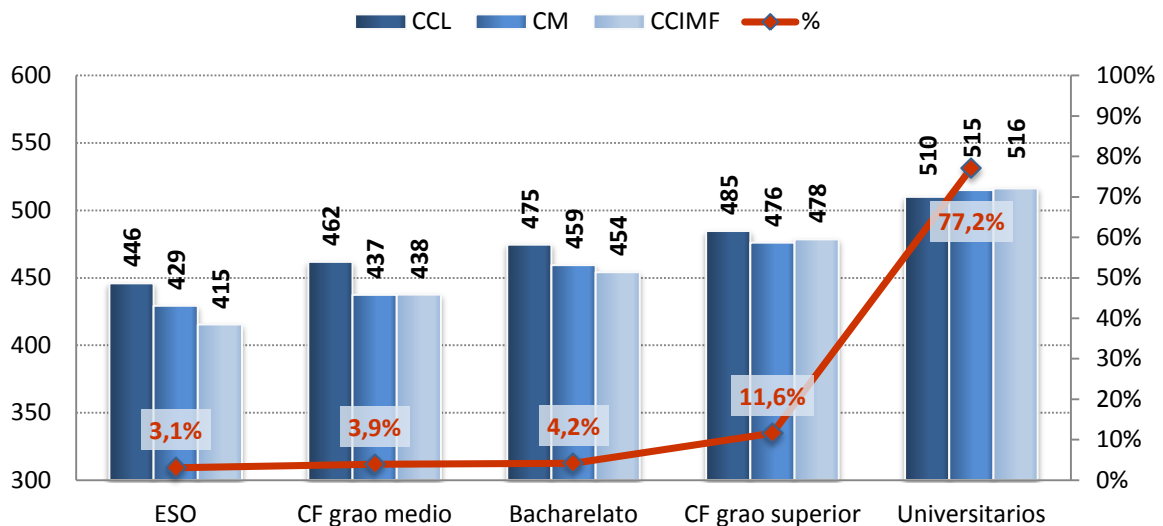


Expectativas dos pais e das nais sobre o nivel de estudos da filla ou do fillo

Ao preguntarlles ás familias sobre as expectativas do nivel de estudos do seu fillo ou filla, apréciase que canto maior é o nivel esperado mellores resultados se obteñen.

Educación primaria

Resultados segundo o nivel de estudos esperado polos pais e nais.
4.º EP

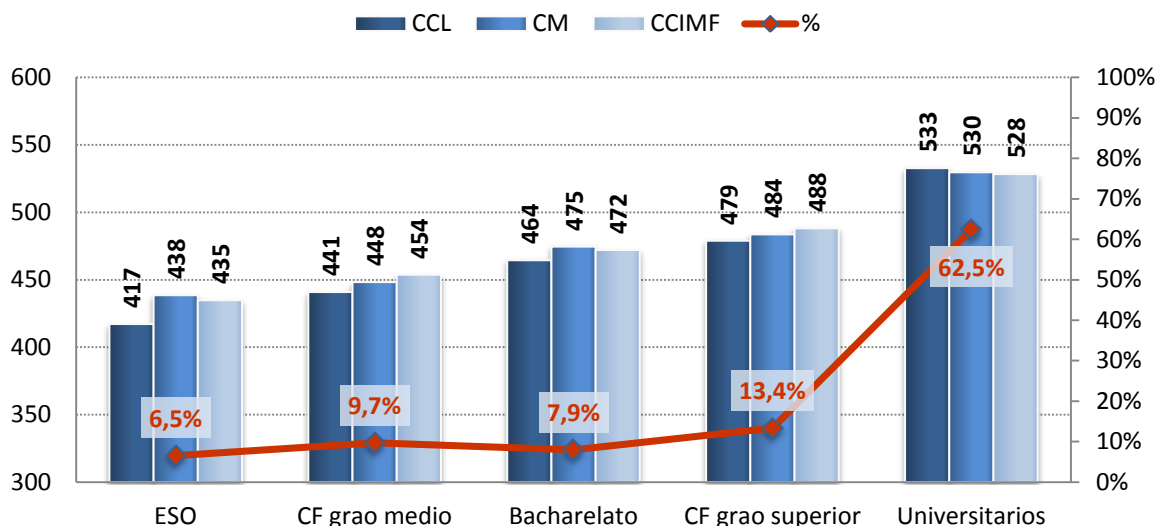


As nais e os pais do alumnado de 4.º curso de educación primaria posúen altas expectativas respecto do nivel educativo que logrará a filla ou o fillo, xa que o 77,2% das nais e dos pais esperan que realice unha carreira universitaria.

Obsérvase tamén que as puntuacións medias acadadas polo alumnado aumentan a medida que aumentan as expectativas das súas nais e pais (64 puntos para a competencia en comunicación lingüística, 86 puntos para a competencia matemática e 101 puntos para a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico).

Educación secundaria obligatoria

Resultados segundo o nivel de estudos esperado polos pais e nais.
2.º ESO



As expectativas das nais e dos pais do alumnado de 2.º curso de educación secundaria obligatoria con respecto ao nivel de estudos que vai alcanzar o seu fillo ou filla diminúen fronte ás dos proxenitores da etapa educativa anterior. Aínda así, un 62,5% espera que o seu fillo ou filla estude unha carreira universitaria.

Por outra banda, a diferenza entre a puntuación do alumnado do primeiro grupo, estudos obrigatorios, e o grupo de carreira universitaria é de 116 puntos para a competencia en comunicación lingüística, 92 puntos para a competencia matemática e 93 puntos para a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

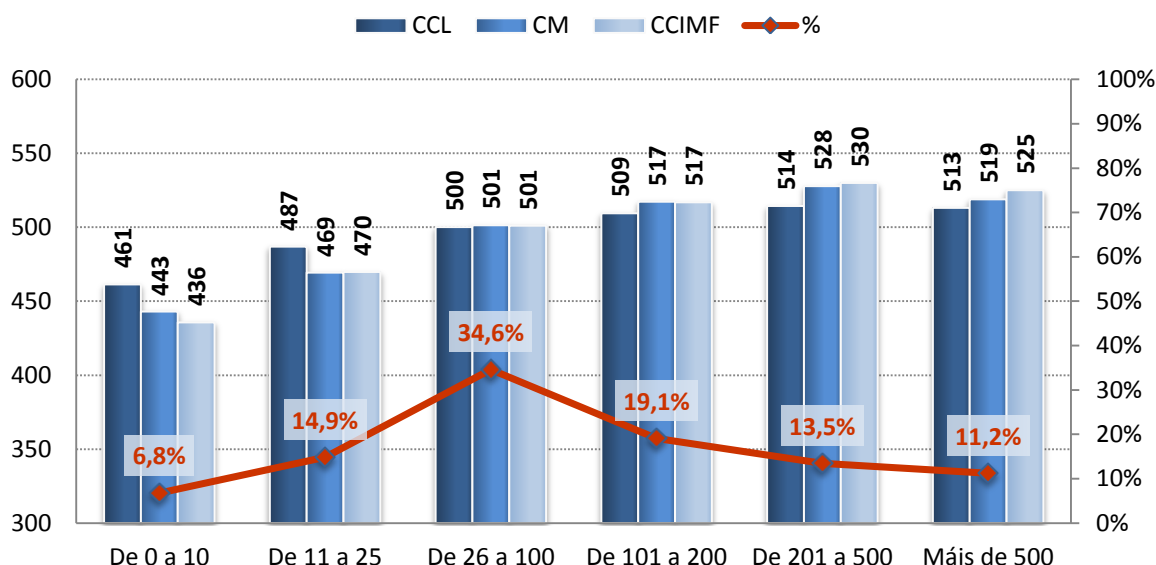
Para todas as competencias, os valores medios sitúanse arredor dos 530 puntos cando a expectativa é de que o seu fillo ou filla curse estudos universitarios, puntuación significativamente superior á dos restantes grupos e á media de Galicia.

Número de libros no domicilio familiar

Con base na información facilitada polas nais e pais a través do cuestionario do alumnado e familias, clasificáronse os fogares en seis tramos segundo o número de libros que hai na vivenda familiar: de 0 a 10 libros, de 11 a 25, de 26 a 100, de 101 a 200, de 201 a 500, máis de 500 libros. Trátase de analizar como varían os resultados nas competencias segundo o número de libros que posúen.

Educación primaria

Resultados segundo o número de libros no domicilio familiar. 4.º EP

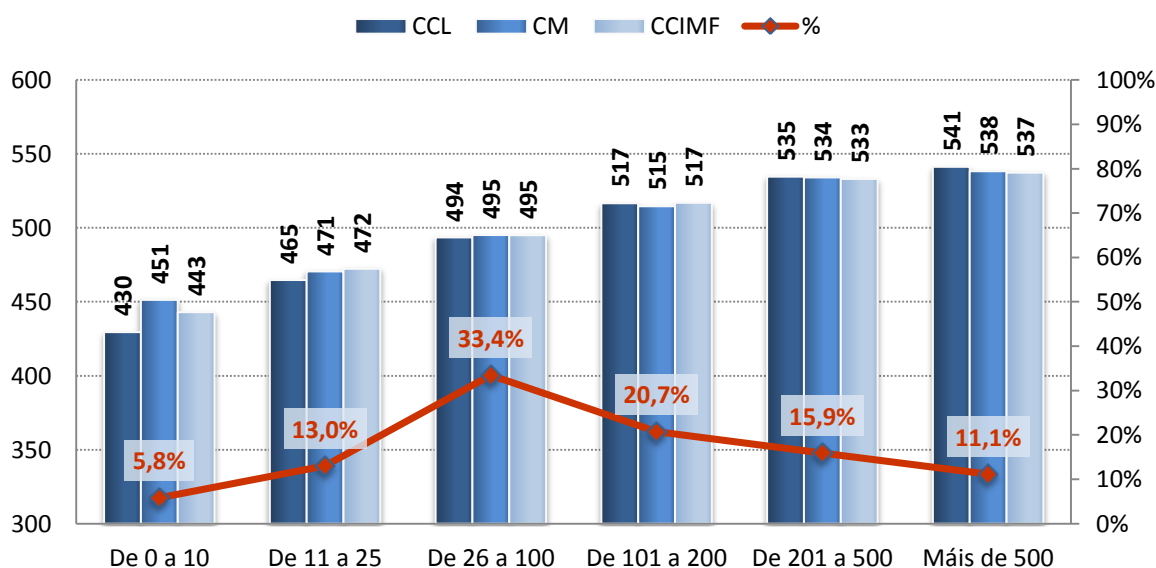


A porcentaxe máis elevada atópase no grupo das familias que dispoñen entre 26 e 100 libros e os resultados deste alumnado están na media de Galicia. A partir de 100 libros no domicilio, os resultados son significativamente superiores á media.

As maiores diferenzas atópanse entre o grupo de 0 a 10 libros e o grupo de 201 a 500 libros, con 53 puntos para a competencia en comunicación lingüística, 85 puntos para a competencia matemática e 94 puntos para a competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

Educación secundaria obrigatoria

Resultados segundo o número de libros no domicilio familiar. 2.º ESO



Na educación secundaria obrigatoria, as porcentaxes en cada un dos grupos nos que se clasificaron os fogares do alumnado, son similares aos da educación primaria.

Obsérvase que a influencia do número de libros na vivenda familiar é

lixeramente maior na educación secundaria ca na etapa da educación primaria.

As puntuacións medias do alumnado con máis de 500 libros no seu domicilio supera o alumnado que dispón de 0 a 10 libros na súa vivenda, en 111 puntos na competencia en comunicación lingüística, en 87 puntos na competencia matemática e en 94 puntos na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico.

Conclúese que as puntuacións obtidas nas tres competencias aumentan a medida que se incrementa o número de libros nas casas. A explicación deste feito ten que ver con que o número de libros no domicilio familiar da alumna ou do alumno está ligado directamente ao nivel cultural da unidade familiar.

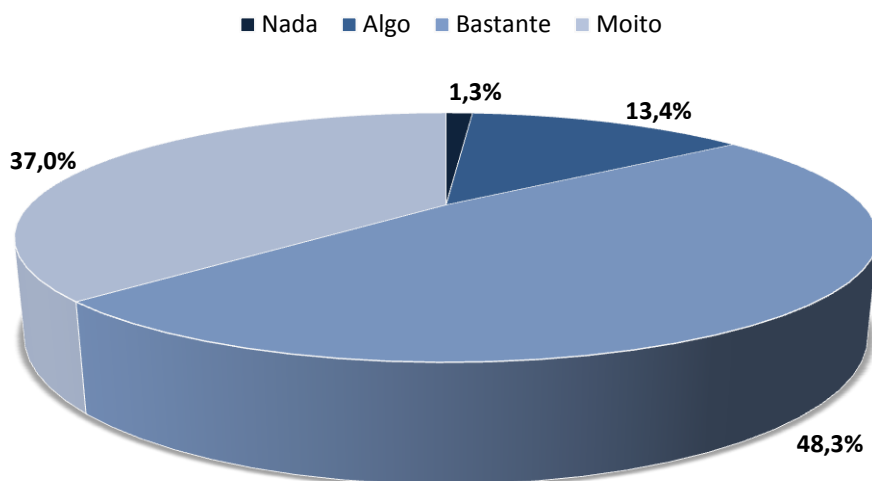
Satisfacción co nivel de estudos da filla ou fillo e co colexio

Segundo o grao de satisfacción do pai ou da nai cos resultados académicos do seu fillo ou filla e co colexio onde estuda, realizouse a seguinte clasificación: pais e nais nada satisfeitos, algo, bastante e moito.

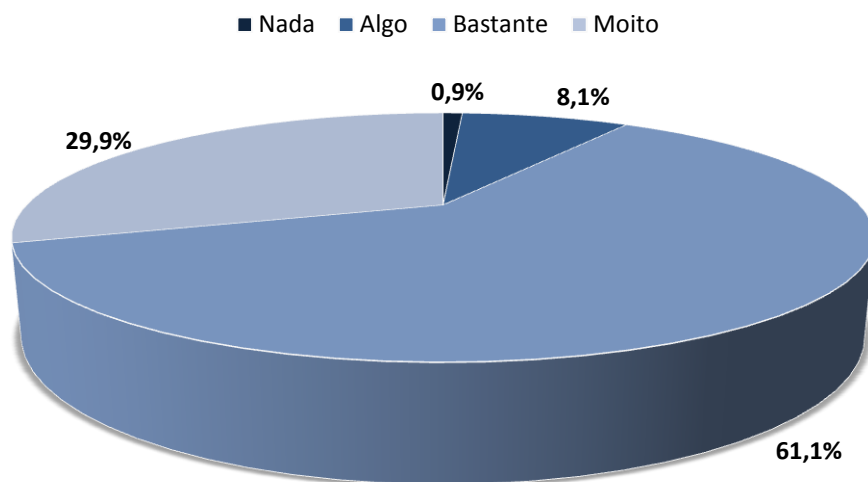
Educación primaria

Obsérvase que o 85,3% dos pais e nais do alumnado está bastante satisfeito ou moi satisfeito co rendemento da súa filla ou fillo e o 91% está satisfeito co colexio onde estuda.

Satisfacción co rendemento do/a fillo/a. 4.º EP



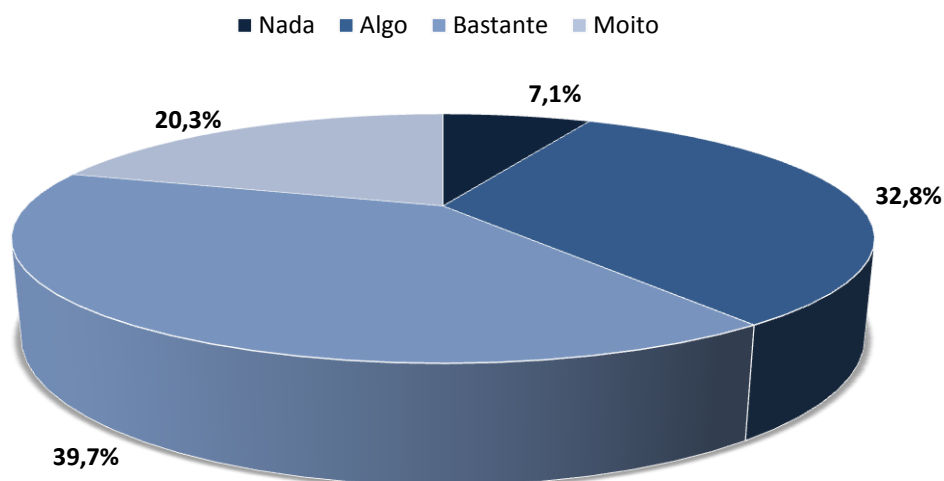
Satisfacción co colexio. 4.º EP



Educación secundaria obrigatoria

Se comparamos os resultados coa etapa educativa anterior, aumenta do 1,3% ao 7,1% a porcentaxe das familias que non están nada satisfeitas cos resultados académicos da súa filla ou do seu fillo, e tamén aumenta a porcentaxe das que están algo satisfeitas, xa que pasa dun 13,4% ao 32,8%. Un 60% das nais e pais están bastante satisfeitos ou moi satisfeitos, porcentaxe inferior á da educación primaria.

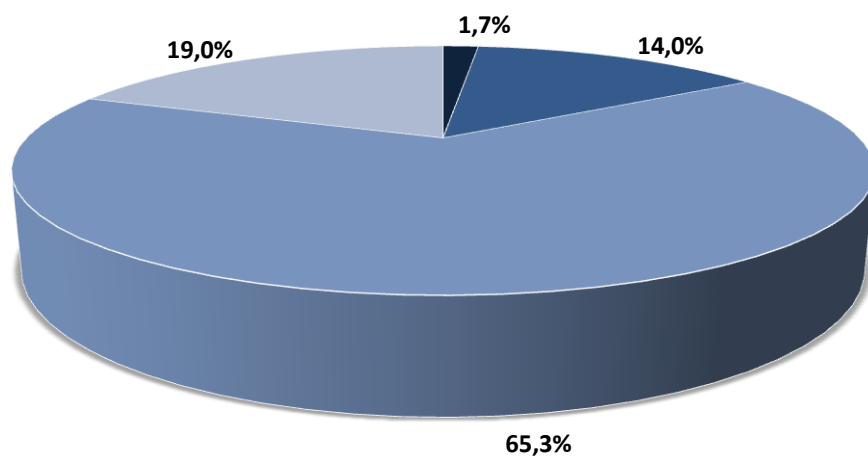
Satisfacción co rendemento do/a fillo/a. 2.º ESO



A porcentaxe de pais e nais que están bastante ou moi satisfeitos co colexio onde estuda o/a fillo/a é moi alta, do 84,3%, aínda que algo inferior á de primaria.

Satisfacción co colexio. 2.º ESO

■ Nada ■ Algo ■ Bastante ■ Moito



6. Análise do ámbito escolar

6.1 Tamaño da localidade

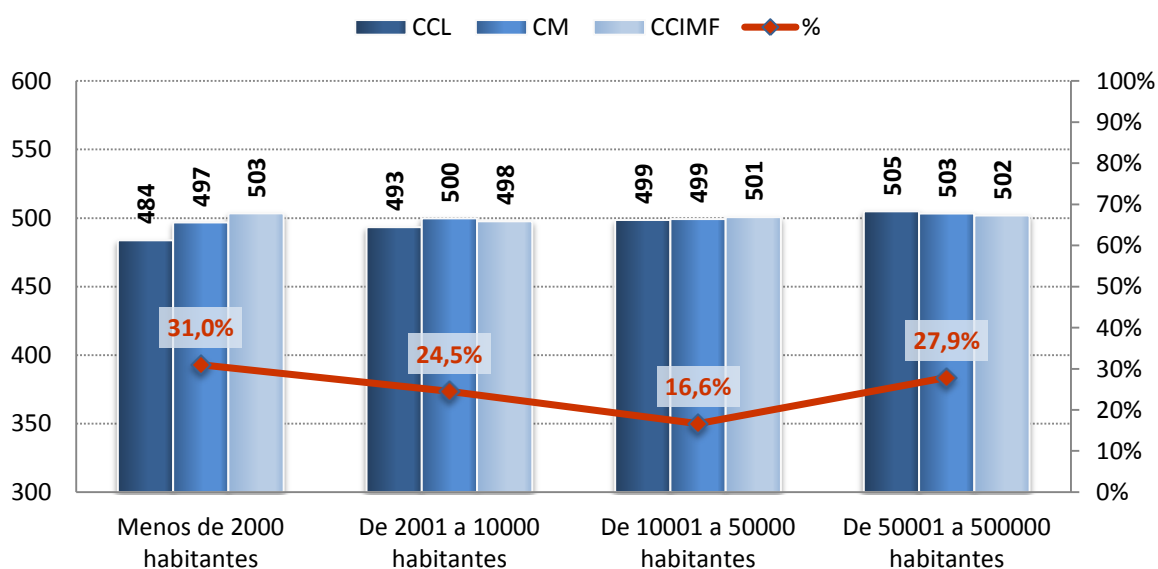
Nesta epígrafe, analízanse aspectos relacionados coa localidade onde está situado o centro e a súa influencia nos resultados das distintas competencias avaliadas.

A partir dos datos recollidos polos cuestionarios de dirección, agrupouse o alumnado segundo o tamaño da localidade no que se atopa o centro en catro grupos:

- Localidades con menos de 2000 habitantes.
- Localidades de 2000 a 10 000 habitantes.
- Localidades de 10 001 a 50 000 habitantes.
- Localidades de 50 001 a 500 000 habitantes.

Educación primaria

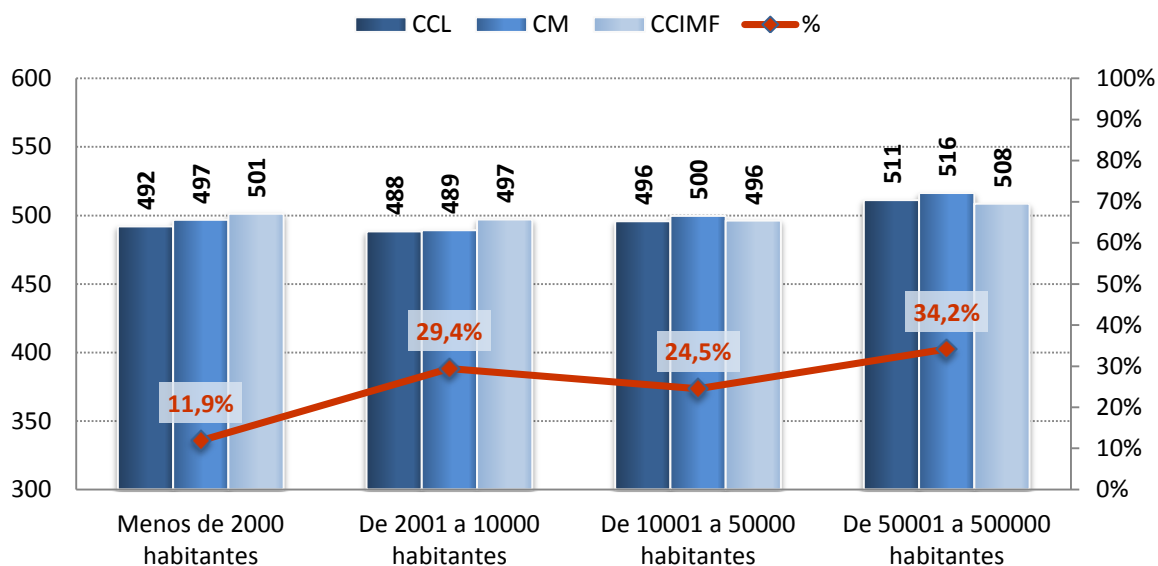
Resultados por tamaño da localidade. 4.º EP



Despois de realizar o estudo comparativo das puntuacións medias obtidas polo alumnado de cada un dos grupos, tan só aparecen diferenzas significativas na competencia en comunicación lingüística. Tanto na competencia matemática coma no coñecemento e na interacción co mundo físico, os resultados están na media de Galicia.

Educación secundaria obligatoria

Resultados por tamaño da localidade. 2.º ESO



Nesta etapa atópanse diferenzas significativas entre os centros situados en localidades de máis de 50 000 habitantes e o resto. O alumnado que asiste a centros localizados nestas poboacións obtén 23 puntos máis na competencia en comunicación lingüística que o alumnado que asiste a centros localizados en poboacións de entre 2000 e 10 000 habitantes. Na competencia matemática, a diferenza nas puntuacións é de 27 puntos e na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico esta diferenza é de 11 puntos.

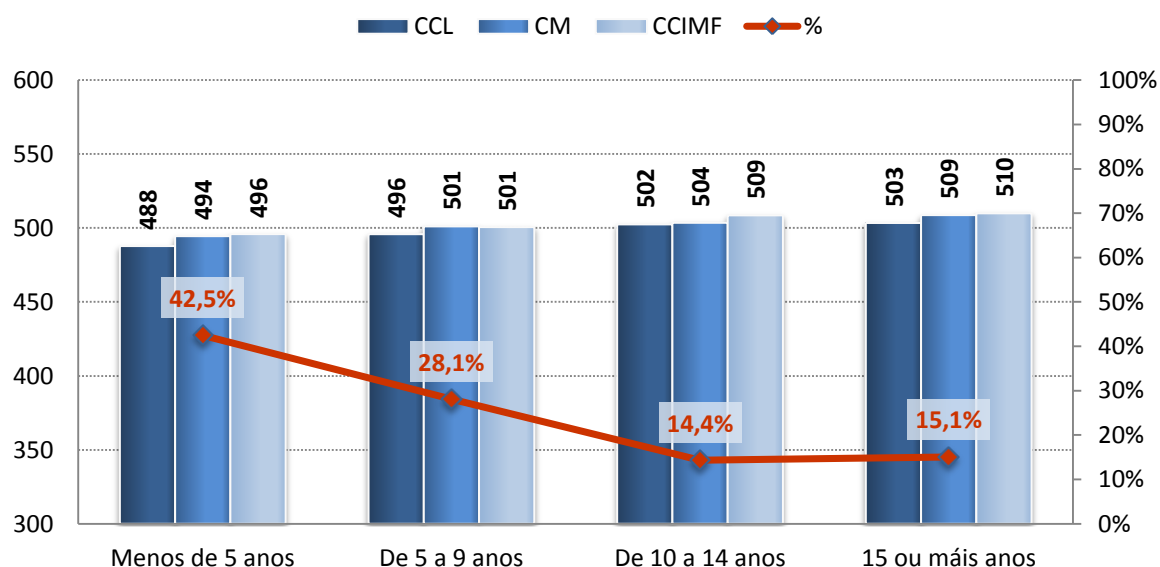
6.2 Aspectos relacionados coa dirección

Estabilidade da dirección

A continuación, expóñense os resultados obtidos polo alumnado tendo en conta a experiencia da dirección do centro.

Educación primaria

Anos de experiencia na dirección. 4.º EP

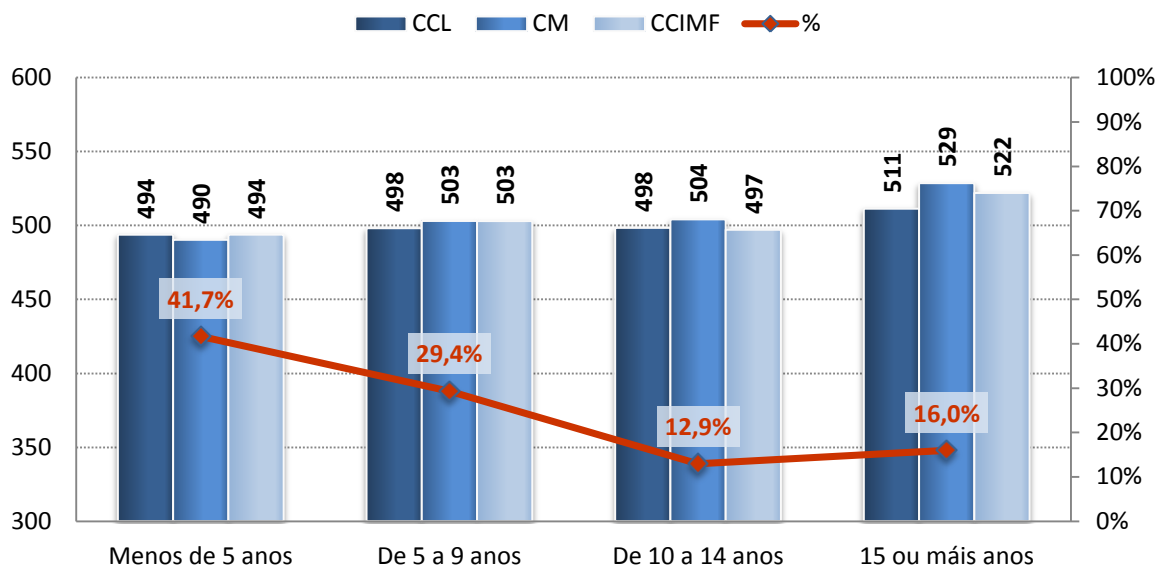


A experiencia na función directiva inflúe positivamente nos resultados dos alumnos, xa que os mellores resultados atópanse naqueles centros nos que o director ou directora ten 15 ou máis anos de experiencia. A maioría dos centros (70,6%) teñen directores/as con menos de dez anos de experiencia no cargo.

Educación secundaria obligatoria

Nesta etapa, a estabilidade da dirección ten maior influencia nos resultados, xa que aqueles centros con directores/as con 15 ou máis anos de experiencia obteñen puntuación significativamente superiores desde o punto de vista estatístico.

Anos de experiencia na dirección. 2.º ESO



6.3 Aspectos relacionados coa función titorial

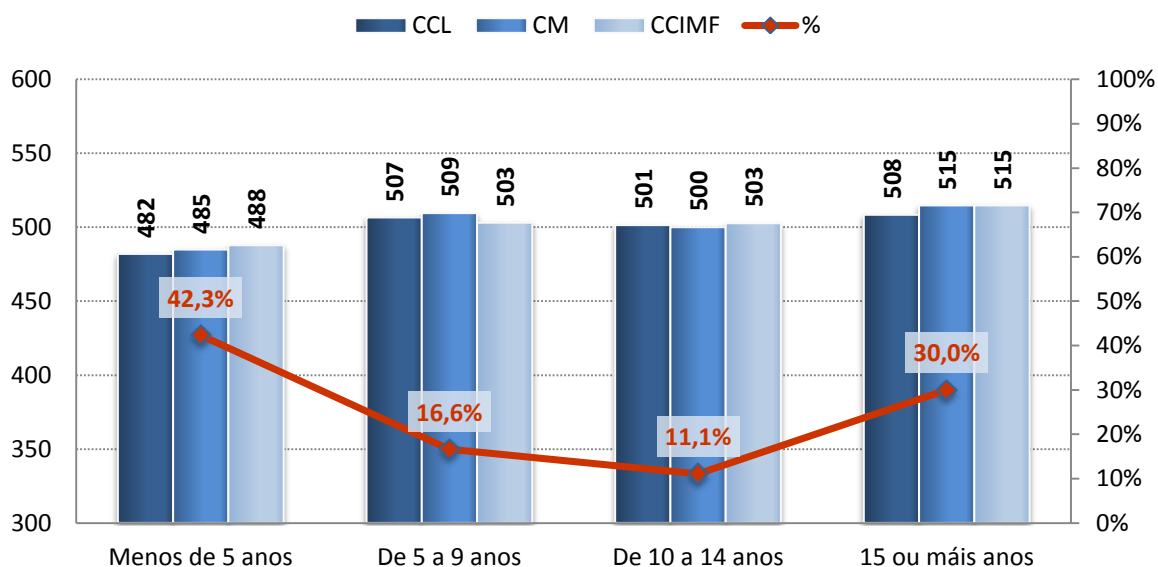
Nesta epígrafe, analízanse algúns aspectos relacionados coa estabilidade do titor ou titora, co labor de titoría e coa visión que os titores e titoras teñen do seu grupo.

Antigüidade do titor ou titora no centro

Educación primaria

A antigüidade do titor ou titora no centro inflúe positivamente nos resultados do alumnado que ten ao seu cargo, tal e como se reflicte no gráfico seguinte. Aquel alumnado cuxo titor ou titora leva máis de cinco anos no centro acadá resultados por riba da media de Galicia. Porén, a porcentaxe máis alta (42,3%) é a do profesorado con menos de cinco anos de permanencia no centro.

Resultados segundo a antigüidade do titor ou titora no centro. 4.º EP

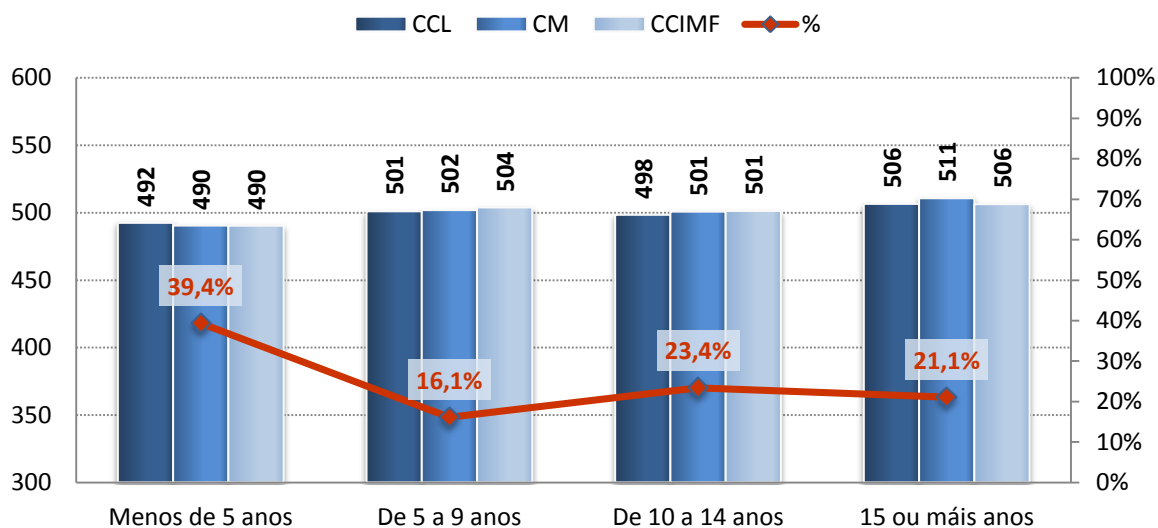


Educación secundaria obrigatoria

Nesta etapa mantense a mesma tendencia ca na educación primaria, a anti-
güidade do titor ou titora inflúe positivamente nos resultados, aínda que esta in-
fluencia é menor.

Resultados segundo a antigüidade do titor ou titora no centro. 2.º

ESO

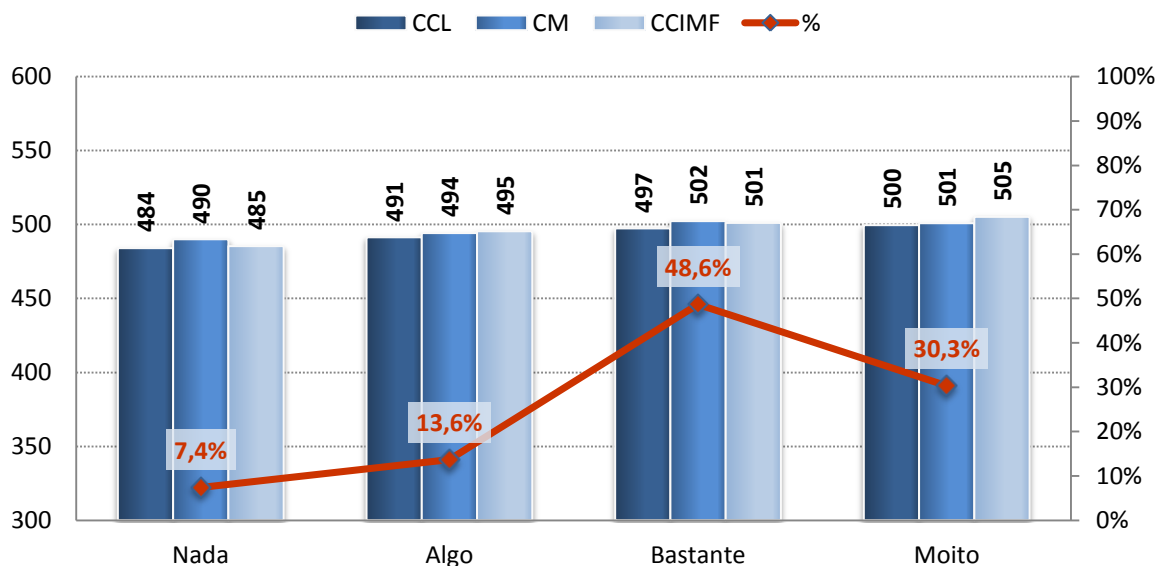


Satisfacción do titor ou titora co grupo

Educación primaria

A maioría dos titores e titoras (78,9%) están bastante ou moi satisfeitos co tra-
ballo de titoría. Este feito está directamente relacionado cos resultados do alum-
nado, xa que o alumnado cuxo titor ou titora está moi satisfeito co seu traballo ob-
tén mellores resultados nas tres competencias avaliadas.

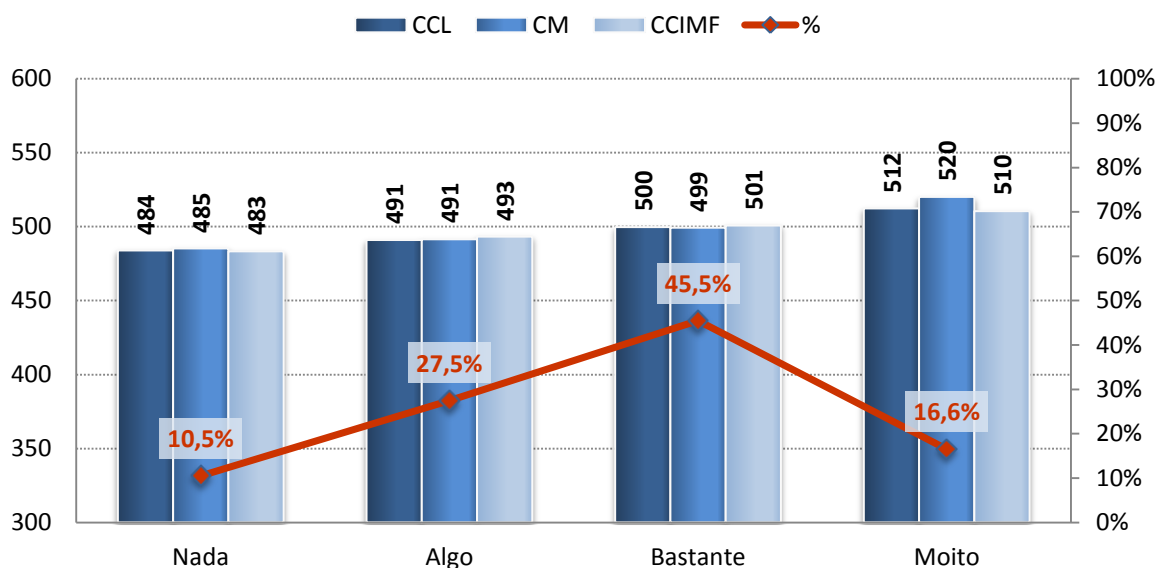
Satisfacción co labor de titoría. 4.º EP



Educación secundaria obligatoria

Nesta etapa diminúe a porcentaxe de titores e titoras que están satisfeitos co labor de titoría, e tamén diminúen as diferenzas de resultados con respecto aos demais grupos, aínda que seguen a ser estatisticamente significativas.

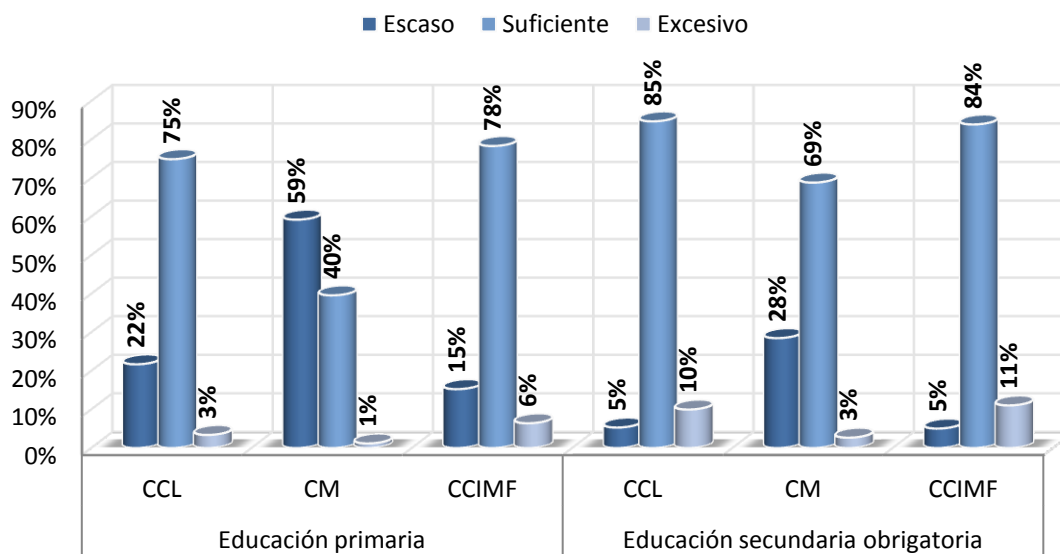
Satisfacción co labor de titoría. 2.º ESO



Tempo dedicado á proba

A maioría dos titores e titoras considera suficiente o tempo asignado ás distintas partes da avaliación de diagnóstico, excepto para a competencia matemática na educación primaria, onde o 59% considera que foi escaso.

Tempo asignado á proba



7. Conclusións

- Na competencia en comunicación lingüística, o alumnado obtén bos resultados en comprensión oral e en comprensión lectora e ten dificultades na expresión escrita. Isto ocorre tanto en 4.º curso de educación primaria como en 2.º curso de educación secundaria obrigatoria.
- Na competencia matemática en educación primaria, os mellores resultados foron na epígrafe de azar e probabilidade e os peores en espazos e formas. En educación secundaria obrigatoria, o alumnado presenta bos niveis de execución en funcións e gráficas e en álgebra. Pola contra, ten dificultades nas subescalas de xeometría e estatística.
- Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico en educación primaria, o alumnado non tivo problemas coas cuestións sobre ciencia, tecnoloxía e sociedade e sobre a materia e enerxía, mentres que presenta dificultades no bloque do contorno próximo e a súa conservación. En educación secundaria obrigatoria, obtén bos resultados en cuestións sobre os seres vivos e ciencia, tecnoloxía e sociedade e máis dificultades en materia e enerxía.
- As nenas obteñen resultados significativamente mellores que os nenos na competencia en comunicación lingüística, mentres que os nenos os obteñen superiores na competencia matemática. Isto sucede tanto na educación primaria coma na secundaria obrigatoria. Na competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico, os resultados son similares na educación primaria, mentres na educación secundaria obrigatoria obteñen mellores resultados os nenos.
- O comezo da escolarización en idades temperás inflúe positivamente nos resultados das tres competencias nas dúas etapas avaliadas. O alumnado que comeza a súa escolarización antes dos 2 anos obtén puntuacións significativamente superiores aos que comezan aos 6 anos.
- Tamén inflúe positivamente o feito de estaren matriculados no curso que lles corresponde e aqueles alumnos e alumnas que non repetiron nunca acadan puntuacións superiores aos que si o fixeron. Dentro do alumnado que repetiu algunha vez, canto máis tarde repite, mellor resultado obtén.
- Os alumnos e alumnas que len máis de 30 minutos ao día teñen mellores resultados nas tres competencias que aqueles que non len.
- Un de cada tres alumnos/as na educación secundaria obrigatoria admite non ler nada, porcentaxe moito maior que na etapa de educación primaria.

- O uso racional das tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), por parte do alumnado, inflúe de xeito positivo no rendemento.
- O traballo persoal e diario do alumnado fóra do horario lectivo axuda a acadar mellores resultados nas tres competencias avaliadas. Aqueles alumnos e alumnas que fan este traballo sen axuda ou coa axuda dos compañeiros ou amigos son os que teñen mellores resultados.
- As boas relacións cos compañeiros e un bo ambiente na aula inflúen positivamente nos resultados.
- Canto maiores sexan as expectativas sobre os estudos, tanto do alumnado coma dos seus pais, mellores son os resultados nas tres competencias.
- O nivel de estudos da nai e do pai inflúe positivamente nos resultados das tres competencias.
- A relación entre o índice socioeconómico e cultural do alumnado e os resultados nas tres competencias é pequena, o que indica o alto grao de equidade do sistema educativo galego.
- A puntuación media do alumnado que asiste a centros situados en localidades con máis de 50 000 habitantes é maior que a media do alumnado que cursa estudos en centros situados en localidades máis pequenas. Esta influencia é máis acusada na educación secundaria obrigatoria que na educación primaria.
- A experiencia da dirección é un factor que inflúe positivamente nos resultados dos alumnos e alumnas. O labor do titor ou titora e a súa estabilidade no centro tamén son importantes para acadar bos resultados.

8. Anexos

8.1 Exemplos de estímulos e ítems

Educación primaria

Competencia en comunicación lingüística

VECÍÑOS DE ASCENSOR

A primeira vez que Crispín e Eleonora coincidiron, antes de que el comezase a espionaxe, foi esperando polo ascensor na planta baixa.

Crispín viña de da-lo seu paseo matinal, seguindo o consello do seu médico de cabeceira, e traspasou o portal do edificio cegado por un sol abraiante. Apoiado no seu bastón, máis por coquetería que por necesidade, pois se lle metera na cabeza que lle daba un porte de distinción, camiñou os pasos que o separaban do ascensor. A medida que avanzaba, os seus ollos foron afacéndose á penumbra, e pouco antes de acada-lo seu obxectivo, reparou na presenza dunha muller que agardaba para subir. Cando chegou á súa altura saudouna con cortesía de veciño e ela contestoulle cun sorriso respectuoso.

Retirado un par de pasos da muller, mentres esperaba, Crispín non puido evitar fitala de arriba a abaixo. Estimou que debía de ser un chisco máis nova ca el, gordinha e baixa, co cabelo curto e ondulado, tinguido cun refulxente ton laranxa, moi distinto no que en tempos fora o estilo da súa dona. Vestía unha bata frouxa cun estampado alegre, e calzaba uns zapatos anchos de tacón cadrado. Pendurada dunha man levaba unha bolsa cunha barra de pan, e na outra unha carteira. Ata el chegou o recendo a nube de azucre das feiras, que pouco a pouco foi enchendo todo o portal, provocándolle unha sensación moi agradable. O conxunto gustoulle.

O ascensor detívose, e Crispín apresurouse a abri-la porta para facilitarlle a entrada á muller. De novo recibiu outro sorriso como mostra de agradecemento. Xa dentro, ámbolos dous intercambiaron as primeiras palabras, que casualmente foron as mesmas, e ademais cruzadas:

—¿A que piso vai?

Estenderon os brazos ó mesmo tempo, achegando os seus dedos índices á altura do cadro de botóns. Con este aceno, interrompido pola pregunta, as súas xemas rozáronse, e a reacción de ámbolos dous foi de retirar-los dedos, seguida dunha risa nerviosa.

Durante un intre ningún deles atinou a facer unha segunda tentativa, dubidosos de volver bate-los dedos no mesmo punto e ó mesmo tempo. Compreendendo que estaban vivindo unha situación ridícula de seu, e decididos a emprende-la viaxe, de súpeto a porta do ascensor abriuse e entrou nel un home, que sen máis espetoulles:

—¿Soben ou saen?

—¡Subimos! –responderon á vez.

O home pulsou o botón do segundo andar e logo preguntou, dirixíndose a Crispín:

—¿Ten memoria?

O aludido, estrañado polo ton de confianza daquel descoñecido, contestoulle con amabilidade:

—De momento non hai queixa, ¿e a súa, que tal?

O home pregou o cello, e á muller escapoulle unha risa de coelliño. Crispín non comprendeu a reacción de ningún dos dous, mais cando escoitou a explicación de Eleonora, sentiu que unha sensación de rubor lle subía ás meixelas.

—Refírese á memoria do ascensor, non á súa.

A encontradora. An Alfaya.

P.7. A persoa que nos conta a historia é:

- A. Crispín.
- B. Eleonora.
- C. Un narrador que non aparece no texto.
- D. O veciño do segundo.

Código: CDPL_P7
Resposta correcta: C
Porcentaxe de acerto: 77,71%
Nivel de dificultade: 2
Puntuación: 463

P.8. Onde transcorre a conversa do relato?



.....
.....
.....

Código: CDPL_P8
Resposta correcta: No ascensor.
Porcentaxe de acerto: 83,37%
Nivel de dificultade: 2
Puntuación: 425

P.9. Por que Crispín usa bastón?

- A. Para presumir, pois pensa que lle queda ben.
- B. Fáltalle unha perna.
- C. É vello e necesítalo para apoiarse.
- D. Está coxo por mor dun accidente e ten que levalo.

Código: CDPL_P9
Resposta correcta: A
Porcentaxe de acerto: 68,04%
Nivel de dificultade: 3
Puntuación: 514

P.10. Cal das seguintes afirmacións NON se axusta ao texto:

- A. Eleanora ten o cabelo curto.
- B. Eleanora viste unha bata estampada.
- C. Eleanora leva na man unha bolsa con pan.
- D. Eleanora é moi alta.

Código: CDPL_P10
Resposta correcta: D
Porcentaxe de acerto: 70,34%
Nivel de dificultade: 3
Puntuación: 503

P.11. A este fragmento quitáronselle os puntos e as maiúsculas despois do punto. Corríxeo.



Crispín sempre dá un paseo polas mañás vive no cuarto andar e sobe no ascensor ten unha nova veciña que se chama Eleonora ela vive no mesmo andar

Código: CDPL_P11
Porcentaxe de acerto: 50,89%
Nivel de dificultade: 4
Puntuación: 591

P12. Cando o veciño do segundo entra no ascensor, establécese unha situación cómica. Explicaa, de maneira clara e ordenada.



.....

.....

.....

Código: CDPL_P12
 Porcentaxe de acerto: 35,29%
 Nivel de dificultade: 5
 Puntuación: 659

P.13. Di por cal dos seguintes verbos substituirías “reparar” neste fragmento do texto:

“A medida que avanzaba, os seus ollos foron afacéndose á penumbra, e pouco antes de acada-lo seu obxectivo, reparou na presenza dunha muller que agardaba para subir”

- A. Decatarse.
- B. Arranxar.
- C. Corrixir.
- D. Amañar.

Código: CDPL_P13
 Resposta correcta: A
 Porcentaxe de acerto: 60,40%
 Nivel de dificultade: 4
 Puntuación: 549

P.14. Le o seguinte fragmento do texto e substitúe a expresión “se lle metera na cabeza” por outra que teña o mesmo significado.

“Apoiado no seu bastón, máis por coquetería que por necesidade, pois se lle metera na cabeza que lle daba un porte de distinción, ...”



.....

.....

.....

Código: CDPL_P14
 Porcentaxe de acerto: 42,88%
 Nivel de dificultade: 5
 Puntuación: 625

P.15. No fragmento aparecen algunhas frases cun guión diante, por que están escritas así?

- A. Porque son as ideas principais.
- B. Porque son os diálogos entre os personaxes.
- C. Porque son preguntas que se fan entre os personaxes.
- D. Porque son parte dos seus pensamentos.

Código: CDPL_P15
 Resposta correcta: B
 Porcentaxe de acerto: 78,32%
 Nivel de dificultade: 2
 Puntuación: 459

P.16. Cres que Crispín é un home vello?

Si ()

Non ()

Xustifica a túa resposta tendo en conta a información do texto.



.....

.....

.....

Código: CDPL_P16
 Porcentaxe de acerto: 41,00%
 Nivel de dificultade: 5
 Puntuación: 633

LA GRANJA DE GALLINAS

Luisa tiene una granja de gallinas. Los huevos se guardan en envases de cartón de media docena y de una docena. Para su venta introduce los envases en cajas en las que caben 12 envases de una docena o el doble de media docena.



Envase de media docena



Envase de una docena



Caja

P.14. Este lunes Luisa recogió 300 huevos. Explica dos maneras distintas de envasarlos.



Respuesta 1:

Respuesta 2:

Código: CDPM_P14

Porcentaje de acerto: 22,14%

Nivel de dificultad: 4

Puntuación: 575

P.15. A Luisa le pagan 1,20 € más por las cajas que contienen envases de media docena que por las que tienen envases de una docena. ¿Cuánto es lo que gana de más en cada envase de huevos de media docena?

- A. 10 céntimos de euro.
- B. 5 céntimos de euro.
- C. Un euro y 20 céntimos.
- D. 4 céntimos de euro.

Código: CDPM_P15

Respuesta correcta: B

Porcentaje de acerto: 12,41%

Nivel de dificultad: 5

Puntuación: 689

P.16. La caja es de base rectangular de 33 cm de ancho y el largo es de 30 cm. ¿Cuál es el perímetro de la base?

- A. 126 cm.
- B. 53 cm.
- C. 132 cm.
- D. 990 cm.

Código: CDPM_P16

Respuesta correcta: A

Porcentaje de acerto: 56,09%

Nivel de dificultad: 3

Puntuación: 486

P.17. Completa los datos de la siguiente tabla, respecto de la caja en la que se meten los envases con huevos.



NÚMERO DE CARAS	NÚMERO DE ARISTAS	NÚMERO DE VÉRTICES	FORMA DE LAS CARAS

Código: CDPM_P17

Respuesta correcta: 6, 12, 8, Rectángulo

Porcentaje de acerto: 16,88%

Nivel de dificultad: 4

Puntuación: 577

P.18.

Calendario abril 2012

lun	mar	mie	jue	vie	sab	dom
						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						

El período de incubación de los huevos es de tres semanas y Luisa metió algunos en la incubadora el día 7 de abril. ¿Qué día saldrán los pollitos?

- A. El día 26.
- B. El día 27.
- C. El día 28.
- D. El día 21

Código: CDPM_P18
Resposta correcta: C
Porcentaxe de acerto: 63,73%
Nivel de dificultade: 2
Puntuación: 456

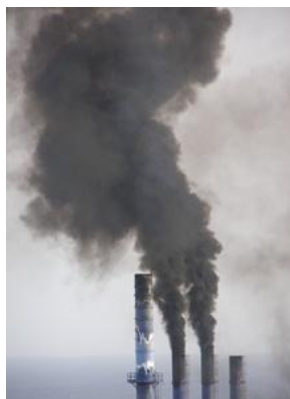
P.19. Luisa quiere utilizar algunos de los huevos que recogió para hacer filloas. Hoy son 12 personas para comer. ¿Cuánta leche necesitará para hacer las filloas?



Código: CDPM_P19
Resposta correcta: Un litro e medio.
Porcentaxe de acerto: 38,64%
Nivel de dificultade: 3
Puntuación: 553

CONTAMINACIÓN

Seguro que sabes identificar unha contorna contaminada cando a ves, pois a contaminación é moi doada de percibir. Hai moitos tipos de contaminación: atmosférica, das augas, do chan, acústica, etc.



Un dos obxectos de uso cotiá que pode chegar a contaminar moito son as pilas. As pilas usadas non se deben de tirar ao lixo, nin á auga, nin enterralas pois conteñen residuos tóxicos que contaminan a nosa contorna. Non se debe de esquecer que unha soa pila pode contaminar miles de litros de auga, máis do que gastará a túa familia durante toda a súa vida.

P.20. Achega unha solución para cada un dos problemas seguintes:



1. Case todas as pilas acaban no lixo cando se gastan.



2. Moitas persoas descoñecen o perigo das pilas.

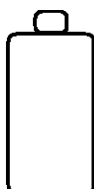
Código: CDPC_P20

Porcentaxe de acerto: 39,82%

Nivel de dificultade: 4

Puntuación: 568

P.21. Sinala no debuxo onde está o polo positivo e onde está o polo negativo da pila que se mostra.



Código: CDPC_P21

Porcentaxe de acerto: 71,57%

Nivel de dificultade: 3

Puntuación: 491

P.22. Nun aparato de radio unha pila alcalina pode durar 3 veces máis ca unha pila tradicional. Se poñemos dúas pilas tradicionais nunha radio o aparato funciona durante trinta minutos. Canto tempo funcionaría a radio con dúas pilas alcalinas?

- A. 3 horas.
- B. 1 hora.
- C. 1 hora e media.
- D. 2 horas e cuarto.

Código: CDPC_P22

Resposta correcta: C

Porcentaxe de acerto: 46,34%

Nivel de dificultade: 4

Puntuación: 601

P.23. É recomendable abrir unha pila gastada para vela por dentro?

- A. Si, para ver como funciona.
- B. Si, para recargala e seguila utilizando.
- C. Non, porque teñen compoñentes tóxicos prexudiciais para a saúde.
- D. Non, porque pode dar unha descarga eléctrica ao abríla.

Código: CDPC_P23
 Resposta correcta: C
 Porcentaxe de acerto: 74,12%
 Nivel de dificultade: 3
 Puntuación:478

P.24. Numerosas industrias utilizan combustibles para o seu funcionamento. Cal dos seguintes combustibles aparece en estado sólido na natureza?

- A. Carbón.
- B. Petróleo.
- C. Butano.
- D. Gasóleo.

Código: CDPC_P24
 Resposta correcta: A
 Porcentaxe de acerto: 62,02%
 Nivel de dificultade: 4
 Puntuación:536

P.25. Cales das seguintes accións reducen a contaminación? Sinala cun X a opción correcta:



	Reduce	Non reduce
Non malgastar a auga quente		
Botar o aceite sobrannte polo sumidoiro		
Tirar as latas do refresco no chan do patio		
Utilizar o transporte público en vez do coche particular		

Código: CDPC_P25
 Resposta correcta: R, NR, NR, R.
 Porcentaxe de acerto: 60,89%
 Nivel de dificultade: 4
 Puntuación:540

LEYENDO UNA VIÑETA



Imagen extraída de una viñeta de Antonio Fraguas, "Forges"

P.25. ¿Cuál es la intención fundamental del autor?

- A. Informar de una celebración.
- B. Presentar una campaña publicitaria en el Día del Libro.
- C. Criticar la falta de hábito de lectura.
- D. Denunciar la violencia callejera.

Código: CDSL_P25
Resposta correcta: C
Porcentaxe de acerto: 81,28%
Nivel de dificultade: 2
Puntuación: 435

P.26. ¿Qué se nos quiere dar a entender con la expresión "Jesús; qué barrio"?

- A. Que es un barrio conflictivo.
- B. Que es un barrio elegante.
- C. Que es un barrio tranquilo.
- D. Que es un barrio religioso.

Código: CDSL_P26
Resposta correcta: A
Porcentaxe de acerto: 94,93%
Nivel de dificultade: 1
Puntuación: 299

P.27. ¿Por qué el primer bocadillo tiene un borde distinto a los demás?



.....

.....

.....

Código: CDSL_P27
Porcentaxe de acerto: 59,81%
Nivel de dificultade: 3
Puntuación: 539

P.28. ¿Qué es una viñeta?



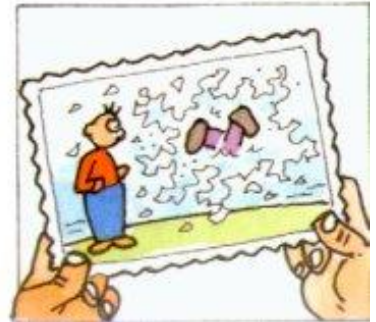
Código: CDSL_P28
Porcentaxe de acerto: 55,68%
Nivel de dificultade:
Puntuación:

P.29. La situación que describe la viñeta es:

- A. Dramática.
- B. Fantástica.
- C. Cómica.
- D. Romántica.

Código: CDSL_P29
Resposta correcta: C
Porcentaxe de acerto: 83,52%
Nivel de dificultade: 4
Puntuación: 556

P.30. Escribe una historia con presentación clara y ordenada que explique las siguientes imágenes. El texto debe tener un mínimo de 5 líneas.



Código: CDSL_P30
Porcentaxe de acerto: 34,04%
Nivel de dificultade: 4
Puntuación: 573

LA TORRE DE HÉRCULES

La torre de Hércules, que actualmente sigue funcionando como faro, fue declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco el 27 de junio de 2009.

- Localización: 43° 23'N, 8° 24'W
- Descripción: Torre cuadrangular, tope octogonal, sillería.
- Altura: 68 metros.
- Altura sobre el nivel del mar: 106 metros.
- Escalones: 234.
- Alcance: 23 millas náuticas.
- Destellos: Grupos de 4 cada 20 segundos.



Fuente: http://gl.wikipedia.org/wiki/Torre_de_H%C3%A9rcules#Caracteristicas

P.23. El alcance de la luz del faro de la torre de Hércules es de 42 kilómetros y 596 metros. ¿A cuántos kilómetros equivale una milla náutica?

- A. 2,345 km.
- B. 1,556 km.
- C. 1 km.
- D. 1,852 km.

Código: CDSM_P23
Resposta correcta: D
Porcentaxe de acerto: 43,03%
Nivel de dificultade: 3
Puntuación: 520

P.24. El precio de las entradas para visitar la torre de Hércules es de 2 € la tarifa normal y 1 € la tarifa reducida. Si y son los ingresos, x el número de entradas vendidas a 2 € y z el número de entradas vendidas a 1 €, la expresión que nos da los ingresos en función del número de entradas vendidas es:

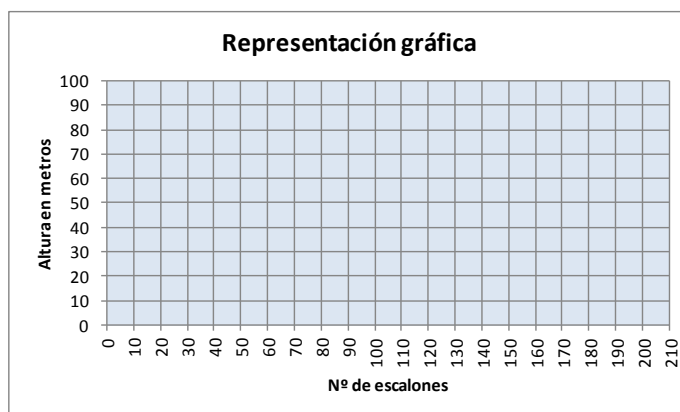
- A. $z = x + 2y$.
- B. $y = 2x + z$.
- C. $y = 3x$.
- D. $z = 2x + 2y$.

Código: CDSM_P24
Resposta correcta: B
Porcentaxe de acerto: 68,84%
Nivel de dificultade: 2
Puntuación: 409

P.25. La función que nos da la altura a la que estamos según el número de escalones que subimos es $y = 0,25 x$. Representa la función a partir de la tabla de datos siguiente.



Número de escalones (x)	Altura en metros (y)
40	10
80	20
160	40
200	50



Código: CDSM_P25
 Porcentaxe de acerto: 50,18%
 Nivel de dificultade: 3
 Puntuación: 490

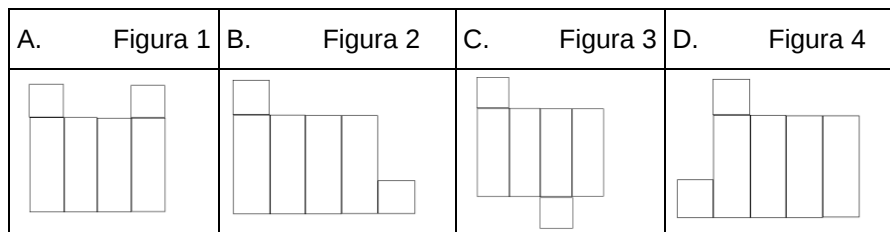
P.26. Según la función del ejercicio anterior y sabiendo que la altura de un escalón de la torre de Hércules es de 25 cm, completa la tabla siguiente:



Número de escalones (x)	Altura en metros (y)
60	15
100	
120	
300	

Código: CDSM_P26
 Resposta correcta: 25, 30, 75.
 Porcentaxe de acerto: 43,27%
 Nivel de dificultade: 3
 Puntuación: 519

P.27. La parte central de la torre tiene forma de prisma recto de base cuadrada. El desarrollo plano de una figura de ese tipo es:



Código: CDSM_P27
 Resposta correcta: C
 Porcentaxe de acerto: 51,05%
 Nivel de dificultade: 3
 Puntuación: 486

P.28. Un padre y su hijo visitan la torre de Hércules. El padre sube los escalones de 3 en 3 y el hijo de 2 en 2. Supón que los escalones están numerados del 1 al 234. Escribe los 6 primeros escalones en los que coincide que pisan los dos.



.....

Código: CDSM_P28
 Resposta correcta: 6, 12, 18, 24, 30, 36
 Porcentaxe de acerto: 44,45%
 Nivel de dificultade: 3
 Puntuación: 514

P.29. Desde que fue declarada Patrimonio de la Humanidad, las visitas a la torre de Hércules aumentaron. En el año 2009, los meses de mayor afluencia fueron:

MES	VISITANTES
Junio	13 495
Julio	33 396
Agosto	43 115
Setiembre	14 283

Calcula la media de visitantes en ese cuatrimestre.

- A. 20 400 visitantes.
- B. 33 396 visitantes.
- C. 26 072,25 visitantes.
- D. 52 144,5 visitantes.

Código: CDSM_P29
 Resposta correcta: C
 Porcentaxe de acerto: 56,19%
 Nivel de dificultade: 2
 Puntuación:465

P.30. Un aficionado a las maquetas construye una reproducción de la torre de Hércules a escala 1 : 50. Calcula la altura que tiene la maqueta.

- A. 50 cm.
- B. 1 m.
- C. 1 m 36 cm.
- D. 1 m 50 cm.

Código: CDSM_P30
 Resposta correcta: C
 Porcentaxe de acerto: 42,55%
 Nivel de dificultade: 3
 Puntuación:522

A FACTURA DA LUZ

A factura que ves a continuación corresponde ao mes de novembro de 2011 dunha vivenda con calefacción eléctrica.

FACTURA DE ELECTRICIDADE		Eléctrica Apaga o candil 	
CLIENTE:	DOMICILIACIÓN BANCARIA:		
ENDEREZO:	BANCO:	SUCURSAL:	
NIF/CIF:	DC:	CONTA:	
NÚMERO DE FACTURA	DATA DE EMISIÓN: 10-12-2011	FORMA DE PAGAMENTO	DATA DE VENCIMIENTO: 09/01/2012
SERVIZOS/CONCEPTOS	PERÍODO	UNIDADE BASE	PREZO/PORCENTAXE IMPORTE
Electricidade e servizos			
Termo fixo de potencia (6,9 kw)	07-11-2011/09-12-2011	1,052055 meses	1,719427 €/kW 12,48
Energía activa punta	07-11-2011/09-12-2011	186 kWh	0,164896 €/kWh 30,67
Energía activa valle	07-11-2011/09-12-2011	1 044 kWh	0,067697 €/kWh 70,68
Aluguer equipo	07-11-2011/09-12-2011		0,88
Imposto eléctrico (113,83 Euros X 1,05113)		119,65 Euros	4,866 5,82
I.V.E.		120,53 Euros	18 21,7
			IMPORTE TOTAL 142,23

Historial de facturación en kWh

Mes	Consumo (kWh)
Xan	3500
Feb	4000
Mar	3500
Abr	2500
Mai	2000
Xuñ	1000
Xull	100
Ago	200
Set	1000
Out	1000
Nov	1200
Dec	

P.16. Neste recibo da luz, aparece unha gráfica co consumo ao longo do ano 2011 nunha casa; entre que valores está o consumo medio durante o primeiro semestre do ano 2011?

- A. Menos de 1000 kwh.
- B. Entre 2500 e 3000 kwh.
- C. Máis de 4000 kwh.
- D. Entre 3000 e 3500 kwh.

Código: CDSC_P16
 Resposta correcta: B
 Porcentaxe de acerto: 51,61%
 Nivel de dificultade: 3
 Puntuación: 513

P.17. Cal é o mes de maior consumo? Explica brevemente unha posible causa disto.



Código: CDSC_P17
Porcentaxe de acerto: 71,60%
Nivel de dificultade: 2
Puntuación: 444

P.18. Este ano o propietario da vivenda marcha un mes de vacacións e desconecta a luz; cal será o importe da factura de luz dese mes?

- A. Non ten que pagar nada.
- B. Deberá pagar 0,88 €.
- C. Deberá pagar o mesmo que no recibo anterior.
- D. Deberá pagar algo máis de 16 €.

Código: CDSC_P18
Resposta correcta: D
Porcentaxe de acerto: 29,31%
Nivel de dificultade: 4
Puntuación: 588

P.19. Relaciona cada tipo de enerxía coa forma de obtela.

Tipo de enerxía	Modo de obtención da enerxía
Solar	A materia desintégrese e produce enerxía
Eólica	A forza do vento fai xirar os muíños
Térmica	Ao queimar carbón ou petróleo obtense enerxía
Nuclear	A caída da auga xera enerxía
Hidráulica	As placas solares recollen a calor do sol

Código: CDSC_P19
Porcentaxe de acerto: 69,90%
Nivel de dificultade: 2
Puntuación: 451

P.20. Nun cuarto hai un anaco de carbón e un folio. Cando acendemos a luz vémoslos de cor, respectivamente, negra e branca. Cal é a explicación?



Código: CDSC_P20
Porcentaxe de acerto: 21,88%
Nivel de dificultade: 4
Puntuación: 619

P.21. Cando se acende unha lámpada prodúcese unha transformación enerxética. O proceso é de tipo físico ou químico? Explica a túa resposta.



Código: CDSC_P21
Porcentaxe de acerto: 28,35%
Nivel de dificultade: 4
Puntuación: 592

P.22. Une con frechas o texto das dúas columnas:

Contaminación do aire	Fontes de enerxía renovables e limpas
Conservación do planeta	Combustibles fósiles que contaminan e non son renovables
Sol, auga, vento, biomasa	Choiva ácida e quentamento da terra
Centrais eléctricas	Uso de enerxías renovables e aforro enerxético
Carbón, petróleo, gas natural	Produción de electricidade

Código: CDSC_P22
Porcentaxe de acerto: 59,44%
Nivel de dificultade: 22
Puntuación: 487

P.23. Moitas lámpadas fluorescentes conteñen no seu interior o elemento químico mercurio, en estado gasoso. Que é un elemento químico?

- A. Unha mestura de varias substancias.
- B. Unha substancia que ten todos os átomos iguais.
- C. Unha substancia formada por moléculas dun só tipo.
- D. Unha substancia que emite luz ao aplicarlle electricidade.

Código: CDSC_P23

Resposta correcta: B

Porcentaxe de acerto: 23,01%

Nivel de dificultade: 4

Puntuación: 614

8.2 Porcentaxes de acerto dos ítems

A porcentaxe de alumnado que respondeu a cada un dos ítems, segundo os códigos que figuraban nos manuais de corrección para cada un dos cadernos, preséntase nas táboas seguintes, tanto para educación primaria coma para a educación secundaria obrigatoria.

A codificación correspóndese coa que segue:

- Nas preguntas pechadas e nas de resposta breve
 - **Código 0:** Resposta incorrecta.
 - **Código 1:** Resposta correcta.
 - **Código 77:** Resposta en branco.

- Naquelas preguntas de resposta construída máis longa
 - **Código 0:** Resposta incorrecta.
 - **Código 1:** Resposta parcialmente correcta.
 - **Código 2:** Resposta correcta.
 - **Código 77:** Resposta en branco.

A porcentaxe dános unha idea do índice de dificultade de cada unha das preguntas formuladas.

Educación primaria

Competencia en comunicación lingüística

Educación primaria. Porcentajes de respuestas no cuaderno de competencia en comunicación lingüística				
Ítem	Código 0	Código 1	Código 2	Código 77
CDPL_P1	14,82	84,96		0,23
CDPL_P2	8,54	91,33		0,13
CDPL_P3	14,66	85,11		0,23
CDPL_P4	13,02	86,85		0,13
CDPL_P5	5,10	94,73		0,17
CDPL_P6	90,21	9,55		0,24
CDPL_P7	21,80	77,71		0,49
CDPL_P8	13,67	83,37		2,96
CDPL_P9	31,20	68,04		0,77
CDPL_P10	26,97	70,34		2,69
CDPL_P11	46,02	50,89		3,10
CDPL_P12	50,49	35,29		14,22
CDPL_P13	38,63	60,40		0,97
CDPL_P14	48,18	42,88		8,94
CDPL_P15	20,36	78,32		1,32
CDPL_P16	55,26	41,00		3,75
CDPL_P17	42,75	55,32		1,93
CDPL_P18	30,76	67,90		1,34
CDPL_P19	15,60	83,91		0,48
CDPL_P20	32,68	31,35	31,34	4,63
CDPL_P21	10,30	89,27		0,44
CDPL_P22	50,08	20,24	16,57	13,11
CDPL_P23	15,12	84,18		0,70
CDPL_P24	29,95	65,67		4,38
CDPL_P25	26,78	68,93		4,29
CDPL_P26	40,71	54,77		4,51

Competencia matemática

Educación primaria. Porcentajes de respuestas no cuaderno de competencia matemática				
Ítem	Código 0	Código 1	Código 2	Código 77
CDPM_P1	53,83	45,17		1,00
CDPM_P2	50,86	7,48	37,25	4,41
CDPM_P3	54,48	43,52		2,01
CDPM_P4	31,22	67,69		1,09
CDPM_P5	3,68	95,82		0,50
CDPM_P6	14,93	7,34	75,84	1,89
CDPM_P7	35,64	31,99	24,54	7,83
CDPM_P8	63,60	7,02	10,40	18,98
CDPM_P9	23,97	72,43		3,60
CDPM_P10	16,59	79,86		3,55
CDPM_P11	36,63	60,36		3,01
CDPM_P12	48,11	48,55		3,35
CDPM_P13	68,53	28,57		2,90
CDPM_P14	52,86	11,55	22,14	13,45
CDPM_P15	79,38	12,41		8,22
CDPM_P16	39,18	56,09		4,73
CDPM_P17	49,91	26,70	16,88	6,52
CDPM_P18	34,13	63,73		2,14
CDPM_P19	53,30	38,64		8,06
CDPM_P20	22,90	74,31		2,79
CDPM_P21	12,42	84,39		3,19
CDPM_P22	14,98	7,22	74,41	3,38
CDPM_P23	46,01	41,84		12,16
CDPM_P24	59,62	33,96		6,41
CDPM_P25	56,38	19,40	7,16	17,06

Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico

Educación primaria. Porcentaxes de respostas no caderno de competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico				
Ítem	Código 0	Código 1	Código 2	Código 77
CDPC_P1	16,18	83,82		
CDPC_P2	23,86	74,54		1,60
CDPC_P3	6,07	93,51		0,42
CDPC_P4	9,47	90,12		0,41
CDPC_P5	9,09	90,35		0,56
CDPC_P6	62,17	33,10		4,73
CDPC_P7	34,90	61,15		3,95
CDPC_P8	59,36	24,26	13,72	2,66
CDPC_P9	22,77	76,70		0,53
CDPC_P10	34,21	20,88	37,81	7,10
CDPC_P11	11,44	87,87		0,69
CDPC_P12	27,54	27,13	41,42	4,13
CDPC_P13	38,74	59,38		1,88
CDPC_P14	45,73	23,72	29,55	1,01
CDPC_P15	5,13	94,17		0,70
CDPC_P16	27,41	71,33		1,26
CDPC_P17	11,93	21,35	65,62	1,10
CDPC_P18	3,98	6,47	88,46	1,09
CDPC_P19	49,49	48,06		2,45
CDPC_P20	23,07	30,52	39,82	6,59
CDPC_P21	25,13	71,57		3,30
CDPC_P22	52,08	46,34		1,58
CDPC_P23	24,56	74,12		1,32
CDPC_P24	35,85	62,02		2,12
CDPC_P25	37,07	60,89		2,04

Educación secundaria obligatoria

Competencia en comunicación lingüística

Educación secundaria obligatoria. Porcentajes de respuestas no caderno de competencia lingüística				
Ítem	Código 0	Código 1	Código 2	Código 77
CDSL_P1	33,87	64,66		1,47
CDSL_P2	40,91	57,65		1,44
CDSL_P3	45,57	53,70		0,73
CDSL_P4	35,23	63,80		0,97
CDSL_P5	11,16	88,08		0,75
CDSL_P6	18,39	80,82		0,79
CDSL_P7	17,72	81,08		1,20
CDSL_P8	30,62	68,41		0,97
CDSL_P9	59,71	39,54		0,74
CDSL_P10	1,87	97,86		0,27
CDSL_P11	19,00	75,21		5,79
CDSL_P12	8,17	91,33		0,50
CDSL_P13	21,24	78,23		0,53
CDSL_P14	36,03	60,00		3,97
CDSL_P15	34,47	58,18		7,35
CDSL_P16	29,46	69,84		0,70
CDSL_P17	45,20	24,15	24,89	5,74
CDSL_P18	32,41	30,30	28,99	8,29
CDSL_P19	29,51	69,31		1,18
CDSL_P20	22,15	76,48		1,38
CDSL_P21	22,34	30,96	42,35	4,36
CDSL_P22	57,31	41,55		1,14
CDSL_P23	40,26	19,18	24,10	16,46
CDSL_P24	53,13	15,32	17,41	14,14
CDSL_P25	18,15	81,28		0,58
CDSL_P26	4,72	94,93		0,35
CDSL_P27	37,79	59,81		2,40
CDSL_P28	37,76	55,68		6,56
CDSL_P29	16,01	83,52		0,47
CDSL_P30	26,15	35,40	34,04	4,42

Competencia matemática

Educación secundaria obligatoria. Porcentajes de respuestas no cuaderno de competencia matemática				
Ítem	Código 0	Código 1	Código 2	Código 77
CDSM_P1	52,77	40,84		6,39
CDSM_P2	30,00	66,26		3,74
CDSM_P3	31,55	58,95		9,50
CDSM_P4	33,30	62,89		3,81
CDSM_P5	68,80	25,81		5,39
CDSM_P6	41,80	51,93		6,27
CDSM_P7	33,48	63,94		2,58
CDSM_P8	37,95	59,73		2,33
CDSM_P9	63,07	26,59		10,34
CDSM_P10	53,11	42,99		3,90
CDSM_P11	67,25	6,72		26,03
CDSM_P12	ANULADA			
CDSM_P13	21,09	63,44		15,48
CDSM_P14	41,82	44,93		13,25
CDSM_P15	41,81	54,10		4,09
CDSM_P16	67,55	25,75		6,70
CDSM_P17	42,70	46,54		10,76
CDSM_P18	65,40	5,25		29,35
CDSM_P19	44,95	43,35		11,70
CDSM_P20	55,25	40,33		4,41
CDSM_P21	4,15	93,35		2,50
CDSM_P22	26,46	65,62		7,92
CDSM_P23	48,34	43,03		8,63
CDSM_P24	24,15	68,84		7,01
CDSM_P25	38,58	50,18		11,24
CDSM_P26	41,59	43,27		15,14
CDSM_P27	35,30	51,05		13,64
CDSM_P28	38,66	44,45		16,89
CDSM_P29	32,81	56,19		11,00
CDSM_P30	44,91	42,55		12,54

Competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico

Educación secundaria obrigatoria. Porcentaxes de respostas no caderno de competencia no coñecemento e na interacción co mundo físico				
Ítem	Código 0	Código 1	Código 2	Código 77
CDSC_P1	73,97	24,07		1,96
CDSC_P2	46,53	31,72	21,32	0,43
CDSC_P3	16,38	82,59		1,03
CDSC_P4	51,85	38,42		9,73
CDSC_P5	69,83	18,73		11,45
CDSC_P6	50,87	46,61		2,52
CDSC_P7	80,75	16,61		2,64
CDSC_P8	16,34	81,24		2,42
CDSC_P9	11,95	86,05		2,00
CDSC_P10	15,45	83,73		0,81
CDSC_P11	70,62	26,97		2,41
CDSC_P12	38,91	32,26	20,67	8,15
CDSC_P13	3,48	96,23		0,28
CDSC_P14	35,07	63,62		1,31
CDSC_P15	4,18	95,52		0,29
CDSC_P16	45,33	51,61		3,06
CDSC_P17	25,77	71,60		2,63
CDSC_P18	69,01	29,31		1,68
CDSC_P19	29,63	69,90		0,47
CDSC_P20	63,49	21,88		14,64
CDSC_P21	61,16	28,35		10,49
CDSC_P22	39,67	59,44		0,89
CDSC_P23	74,20	23,01		2,79
CDSC_P24	17,82	80,53		1,65
CDSC_P25	36,47	61,26		2,27
CDSC_P26	19,36	78,85		1,79
CDSC_P27	57,61	38,72		3,67
CDSC_P28	72,14	16,42	8,89	2,55
CDSC_P29	61,15	37,10		1,75
CDSC_P30	43,57	41,48		14,95