



Global Education Test



Ejemplo de Informe de Centro

Asturias

2023-2024



Global Education Test

Centro: Ejemplo de Informe de Centro

Nivel: Educación Secundaria Obligatoria

Localidad: Oviedo

Curso: 2023-2024

Páginas Legales

(c) Copyright 2E Estudios, Evaluaciones e Investigación

Cualquier reproducción, parcial o total, de este informe por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático o cualquier otra forma de cesión debe citar su fuente.

Índice

Contenido

Índice de tablas	7
Índice de figuras	7
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	9
La prueba GET	9
Lectura	12
Matemáticas	13
Ciencias	14
El Informe de Centro	16
CAPÍTULO 2: RESULTADOS ACADÉMICOS	19
Resumen de resultados.....	19
Puntuaciones GET.....	21
Lectura	22
Matemáticas	24
Ciencias	26
Niveles de rendimiento GET.....	28
Lectura	28
Matemáticas	31
Ciencias	33
Características asociadas al rendimiento	35
Género.....	36
Nivel socioeconómico	39
CAPÍTULO 3: LOS FACTORES DEL AULA	42
Clima escolar.....	44
Uso de las herramientas tecnológicas	46
Metodología docente	51
Preparación para el futuro.....	55
Apoyo y entusiasmo del profesor	57
CAPÍTULO 4: LOS FACTORES INTERNOS	59
Estrategias de aprendizaje	61
Cooperación y competición	63
Motivaciones o expectativas de futuro	65
Mentalidad de crecimiento	68
CAPÍTULO 5: EL BIENESTAR DE LOS ALUMNOS.....	70

Resiliencia	72
Ansiedad.....	75
Miedo al fracaso	77
ANEXO I	79
ANEXO II	82

Índice de tablas

Tabla 1. Resumen de resultados	20
Tabla 2. Descripción de los niveles de rendimiento de lectura	30
Tabla 3. Descripción de los niveles de rendimiento de matemáticas	32
Tabla 4. Descripción de los niveles de rendimiento de ciencias	34

Índice de figuras

Figura 1. Los cuatro pilares de la prueba GET	11
Figura 2. Puntuación media en lectura e intervalo de confianza al 95%	22
Figura 3. Porcentaje promedio de aciertos en los procesos de lectura	23
Figura 4: Puntuación media en matemáticas e intervalo de confianza al 95%.24	
Figura 5: Porcentaje promedio de aciertos en los procesos de matemáticas ..25	
Figura 6: Puntuación media en ciencias e intervalo de confianza al 95%	26
Figura 7: Porcentaje promedio de aciertos en los procesos de ciencias	27
Figura 8: Distribución de estudiantes por niveles de rendimiento en lectura	29
Figura 9. Distribución de estudiantes por niveles de rendimiento en matemáticas	31
Figura 10. Distribución de estudiantes por niveles de rendimiento en ciencias	33
Figura 11. Puntuaciones de rendimiento según el género de los alumnos	37
Figura 12. Puntuaciones de rendimiento según el nivel socioeconómico.....	41
Figura 13. Clima escolar percibido por los alumnos del centro y España	45
Figura 15. Experiencia con dispositivos digitales, alumnos del centro y España	50
Figura 16. Metodología docente, alumnos del centro y España	54
Figura 17. Preparación para el futuro, alumnos del centro y España	56
Figura 18. Apoyo y entusiasmo del profesor, alumnos del centro y España.....	58
Figura 19. Valoración de las estrategias de aprendizaje, alumnos de su centro y España.....	62
Figura 20. Valoración de cooperación y la competición, alumnos de su centro y España.....	64
Figura 21. Expectativas de futuro, alumnos de su centro y España	66
Figura 22. Mentalidad de crecimiento, alumnos de su centro y España.....	69
Figura 23. Autoeficacia percibida, alumnos de su centro y España.....	73

Figura 24. Ansiedad, alumnos de su centro y España	76
Figura 25. Miedo al fracaso, alumnos de su centro y España.....	78



CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La prueba GET

En un mundo cada vez más globalizado se hace imprescindible un modelo de educación común que apueste por el desarrollo y la autonomía de las personas. Por ello, no es de extrañar que la educación por competencias esté ganando una gran relevancia en los últimos años.

La educación competencial trata de orientar la formación del alumno hacia el desarrollo de destrezas y habilidades que les resulten útiles a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria. Es decir, además de *saber*, los estudiantes deben *saber aplicar* los conocimientos en un contexto real, *comprender* lo aprendido y tener la capacidad de *integrar* los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones y contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente.

Todo esto obliga a reformular algunos conceptos ligados a la educación: el *saber*, para transformarlo en *saber hacer* y el *aprender* para construir el *aprender a aprender*.

En la actualidad existe un amplio consenso en considerar que

las competencias son un buen indicador de la calidad de los sistemas educativos en cuanto a su rendimiento. Por ello, la utilización de las evaluaciones de rendimiento del alumnado con el fin de determinar el grado de eficacia del currículo, de la enseñanza o del funcionamiento de los sistemas educativos, ha conocido un desarrollo espectacular en el transcurso de las tres últimas décadas.

El objetivo de la prueba Global Education Test (GET) es proporcionar una evaluación novedosa, distinta a las pruebas de evaluación de contenidos ya existentes, y capaz de dotar a los centros educativos de información valiosa sobre las competencias que los alumnos de su centro han adquirido al fin de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Además de las tres competencias evaluadas, lectura, matemáticas y ciencias, la prueba GET también recoge información sobre las características de los alumnos y lo que ocurre en el aula. De esta manera, la prueba GET le permitirá no solo conocer el nivel educativo de sus estudiantes, sino también obtener indicios de cuán preparados estarán en el futuro para desarrollar con éxito su vida adulta.

La información recibida será un referente diagnóstico para la etapa evaluada, pero también será una gran oportunidad para potenciar prácticas educativas que promuevan la mejora de aquellas debilidades halladas y de refuerzo para las fortalezas. En definitiva, una herramienta para la mejora educativa del centro escolar evaluado y, por ende, para el beneficio de su alumnado.

Figura 1. Los cuatro pilares de la prueba GET



La evaluación GET se trata de una evaluación externa y objetiva, desarrollada y analizada por agentes sin relación con el centro educativo, pero con la facilidad de ser aplicadas por los mismos profesores. Todos los ítems seleccionados se basan en evaluaciones internacionales de gran relevancia, lo que dota a esta herramienta de una validez y calidad constatada.

Lectura

La definición de competencia lectora ha tenido una notable evolución en los últimos años. Lo que en un principio se entendía como la mera decodificación del lenguaje escrito, ha ido evolucionando hasta incluir conceptos más complejos como utilización, reflexión y evaluación. Además, estos conceptos están conectados entre sí. Estos son mecanismos necesarios para alcanzar objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Pero, a los conceptos anteriormente nombrados, también se añade la comprensión, la cual es esencial en la competencia lectora. Esta implica la capacidad de relacionar la información del texto con los conocimientos previos que tiene el lector. Cuando se menciona el proceso de utilización, hace referencia al uso que se hace con aquello que ha sido leído.

La evaluación de esta competencia se compone de tres aspectos dependientes y relacionados entre ellos. Por un lado, los procesos, los cuales describen cómo se implican los lectores con el texto. Otro aspecto importante son los tipos de textos a los que el lector debe hacer frente y que provienen de diversos tipos de materiales. Por último, las situaciones, es decir, el objetivo que tiene la lectura, o el contexto en el que se lleva a cabo.

Por tanto, la evaluación de la competencia lectora incluye diversos procesos cognitivos que representan las estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para abrirse camino hacia, alrededor de y entre los textos. Podemos hablar de tres grandes procesos. *Reproducir*, que implica que el alumno acuda al espacio de información y navegue en dicho espacio para localizar y recuperar información. El proceso de *comprender*, que supone procesar lo que se está leyendo para darle un sentido interno, independientemente

de si se indica claramente o no. Y, por último, *interpretar*, que implica que el estudiante tenga que recurrir al conocimiento, las ideas o actitudes más allá del texto para relacionar la información del texto con sus marcos conceptuales y experienciales propios.

Matemáticas

Las matemáticas son fundamentales para el desarrollo intelectual de las personas, favorecen la lógica, el razonamiento ordenado y el desarrollo del pensamiento crítico. A lo largo de la vida, los alumnos se expondrán a situaciones laborales y personales que requieran ciertos conocimientos matemáticos y herramientas para aplicarlos. Si los alumnos adquieren un buen nivel de competencia matemática estarán preparados para dar respuesta a numerosos escenarios que se le presentarán en el futuro.

Por todo ello, es interesante que la competencia matemática sea incluida en esta evaluación, entendiéndola como la capacidad para formular y plantear problemas en términos matemáticos, así como la capacidad para utilizar e interpretar las matemáticas para resolver problemas de una amplia gama de situaciones. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Esta competencia permite reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo y emitir juicios y decisiones bien fundados que los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos necesitan.

La definición escogida da las claves de los procesos que utilizarán los alumnos para dar solución a las situaciones planteadas de una forma activa: “formular”, “emplear” e “interpretar”. *Formular* implica que el alumno sea capaz de

traducir el contexto a una situación matemática a la cual pueda dar solución. *Emplear* conlleva que el alumno utilice la manipulación matemática, la transformación y el cálculo, con o sin herramienta, para dar solución a la situación que se le plantea. *Interpretar* supone para el alumno ser capaz de convertir los resultados matemáticos en una solución aplicable a la situación de la vida real.

Además, la evaluación se compone de tres aspectos dependientes y relacionados entre ellos: los procesos que describen cómo los alumnos relacionan la situación que se les plantea con las matemáticas y, de ese modo, darle respuesta con las capacidades existentes tras ellos; el contenido que se selecciona para aplicar en los ítems, y las situaciones en las que se basan las preguntas de la prueba.

Ciencias

La ciencia, la tecnología y la investigación son imprescindibles en el modo de vida contemporáneo. Es importante estar dotado de buenas competencias científicas para poder desarrollarse y avanzar de manera eficaz en el mundo actual.

Para el correcto desempeño en ciencias se requiere de tres elementos de conocimiento: competencias científicas, conocimiento de los procedimientos metodológicos estándar utilizados en ciencia y conocimiento del contenido de la asignatura de ciencias.

Una persona con conocimientos en ciencia es capaz y está dispuesta a participar en un discurso razonado sobre ciencia y tecnología, lo que requerirá tener la competencia necesaria para poner en juego los siguientes procesos. Por un lado, *explicar*. Este elemento implica ser capaz de reconocer, ofrecer y evaluar explicaciones científicas en un rango de

fenómenos naturales y tecnológicos. Por otro lado, *evaluar* y planificar. Este elemento implica ser capaz de describir, diseñar y evaluar investigaciones científicas y proponer formas para abordar preguntas de manera científica. Por último, *interpretar* científicamente. Este elemento implica ser capaz de analizar y evaluar datos, afirmaciones y argumentos en una variedad de representaciones, y sacar conclusiones científicas apropiadas.

El Informe de Centro

Las evaluaciones individualizadas tienen como objetivo principal informar a los centros sobre los resultados que los alumnos y el centro han obtenido, considerando factores sociales, económicos y culturales del contexto, y así poder introducir medidas y propuestas de mejora y conocer los progresos y avances realizados.

Para la elaboración del presente informe se han utilizado los resultados de las pruebas cognitivas realizadas en su centro educativo, junto con la información recogida en el cuestionario de los alumnos. Sus destinatarios son la dirección y el equipo directivo del centro educativo, que son los responsables de informar del mismo a los órganos colegiados del centro y demás partes interesadas. El contenido del informe se detalla a continuación y se organizan en cuatro apartados:

- **Resultados académicos.** En la primera sección de este informe se presentan los resultados académicos que los alumnos de su centro han obtenido en las competencias evaluadas. En primer lugar, aparece un análisis descriptivo que incluye el porcentaje de aciertos para cada una de las competencias y subcompetencias. A continuación, aparece la puntuación media en lectura, matemáticas y ciencias y los aciertos en escala porcentual, seguida del porcentaje de alumnos que alcanzan cada uno de los niveles de rendimiento. Por último, se presenta la relación entre los factores individuales del alumno y el rendimiento.
- **Los factores del aula.** El ambiente de aprendizaje en el aula y las estrategias, metodologías y actitudes docentes son aspectos educativos esenciales que pueden tener un impacto importante en el rendimiento de los alumnos. En este apartado se presentan las respuestas de los alumnos a cuestiones relacionadas con el clima escolar, el uso de herramientas

tecnológicas, la metodología de enseñanza y de evaluación, la preparación para el futuro, y sobre su percepción del apoyo recibido por parte del profesor.

- **Los factores internos.** La relación entre los resultados obtenidos en las competencias evaluadas y los factores internos de los alumnos se presenta en esta sección. Aspectos como la motivación, las expectativas o la mentalidad de crecimiento han demostrado ser vías eficaces para mejorar el rendimiento de los alumnos.
- **El bienestar emocional.** En el último apartado de este informe se incluyen una serie de indicadores para evaluar el bienestar emocional y psicológico de los alumnos. La resiliencia, el grado de satisfacción con la vida, la ansiedad ante los exámenes o el miedo al fracaso pueden ayudar a conocer más a los alumnos, y diseñar estrategias específicas que favorezcan sus aprendizajes. Además, se incluye un módulo para evaluar el modo en que los alumnos afrontan las crisis.

A lo largo de este informe aparecen una serie de cuadros temáticos que tienen como objetivo ampliar los temas planteados, proporcionando más información y hallazgos obtenidos en otros estudios educativos de renombre.

Por último, en los anexos de este informe se encuentra el porcentaje de aciertos y fallos del conjunto de los alumnos (nivel centro) por cada uno de los ítems administrados y la puntuación promedio de cada uno de sus alumnos (nivel estudiante) en las tres competencias evaluadas.

Cuadro 1. Evaluaciones orientadas al aprendizaje

La Guía de Evaluación para Profesores es un manual de referencia de buenas prácticas para profesores en el Territorio de la Capital Australiana que se centra en la idea de las evaluaciones orientadas al aprendizaje. La guía destaca por su relevancia, su alineación con el plan de estudios australiano y por tener un fundamento basado en pruebas.

De acuerdo al Marco Conceptual Nacional Australiano para Escuelas y Profesores, la evaluación está inherentemente ligada a la responsabilidad del profesor de dar retroalimentación además de informar sobre el aprendizaje de los alumnos. Además, el plan de estudios australiano demanda a los profesores evaluar a sus alumnos en una variedad de tareas que se completan en un periodo de tiempo determinado. La última versión de la guía (2016) refleja el enfoque contemporáneo de la educación australiana. Destaca nuevos métodos de evaluación que han surgido como respuesta a la necesidad de desarrollar formas de evaluar las competencias del siglo XXI.

Así pues, en la guía se promueven tres principios de evaluación: el *pensamiento*, la *métrica* y la *tecnología*. Por pensamiento, el documento subraya el propósito y la perspectiva de evaluación para mejorar el aprendizaje de los alumnos y mejorar la autoconciencia de estos sobre sus áreas de crecimiento.

El término métrica hace referencia aquí a evaluar un conjunto más amplio de habilidades y competencias de los estudiantes, más allá de los conocimientos tradicionales de la materia.

Finalmente, tecnología hace referencia al potencial de llevar a cabo de manera inteligente, personalizada e interactiva distintas formas de evaluación y dar retroalimentación usando TIC. Por ejemplo, la guía sugiere que los profesores piensen en el progreso y aprendizaje de sus estudiantes en su conjunto realizando evaluaciones en colaboración (es decir, discutiendo y comparando el trabajo de los alumnos con otros profesores).

Incluyendo secciones como los principios de calidad y retroalimentación útil o autoevaluación, el documento perfila diferentes tipos de evaluación formativa, ejemplos de cómo cada evaluación podría ser y la razón por la que usar una u otra evaluación. El amplio rango de formatos de evaluación también permite a los profesores evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes y sus fortalezas.

Fuente: OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>



CAPÍTULO 2: RESULTADOS ACADÉMICOS




En este capítulo encontrará los resultados que han obtenido los alumnos de su centro en lectura, matemáticas y ciencias. En primer lugar, se proporciona un resumen que muestra el porcentaje de aciertos en su centro. A continuación, se presentan las puntuaciones globales y para cada una de las áreas de evaluación en la escala GET, así como el porcentaje de respuestas correctas en cada subproceso. También podrá consultar los porcentajes de alumnos que alcanzan los niveles de rendimiento GET, lo que le ayudará a interpretar de manera más sencilla las tareas que sus alumnos son capaces de hacer. Por último, podrá consultar cómo algunos de los factores individuales de sus alumnos se relacionan con el rendimiento en la prueba GET.

Resumen de resultados

En esta sección encontrará un resumen de los resultados promedio que han obtenidos los alumnos de su centro. La evaluación GET se administró en su centro educativo en el mes de mayo 2023, a un total de 47 alumnos.

La Tabla 1 muestra un resumen de las pruebas administradas y los resultados obtenidos por los alumnos de su centro. Para cada una de las competencias y los procesos cognitivos asociados se muestra el número de ítems que conforman la escala. Por ejemplo, para lectura, el conjunto de ítems totales que evalúan esta competencia es de 26, con 8 ítems que evalúan los procesos de reproducción, 8 ítems que evalúan los procesos de comprensión y 10 ítems que miden los procesos de interpretación. La tabla también incluye el porcentaje de aciertos y fallos a nivel de centro para cada una de las competencias y procesos.

Tabla 1. Resumen de resultados

	Nº Ítems	% Aciertos	% Fallos
 Lectura Global	23	69	31
Reproducir	7	64	36
Comprender	6	64	36
Interpretar	7	79	21
 Matemáticas Global	22	62	38
Formular	7	70	30
Emplear	10	48	52
Interpretar	3	79	21
 Ciencias Global	21	51	49
Explicar	11	55	45
Evaluar	6	42	58
Interpretar	2	46	54

Puntuaciones GET

Los resultados descriptivos son útiles como primera aproximación para evaluar el rendimiento, pues los porcentajes de acierto son una medida sencilla que informa fácilmente del total de aciertos del alumno o el centro sobre el total de las preguntas. Sin embargo, no son útiles para informar de la posición del alumno o del centro respecto a un grupo más amplio o una población. En este informe el grupo de comparación está formado por los alumnos de España que participaron en la evaluación PISA 2018.

Las puntuaciones globales de rendimiento que se proporcionan a lo largo de este informe han sido calculadas mediante Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), desarrollando una escala con media 500 y desviación típica 100, semejante a la escala que se emplea en el estudio internacional PISA.

En las figuras siguientes se muestra la puntuación media y el nivel de rendimiento alcanzado por el centro educativo. La puntuación media se representa con una barra vertical en la escala GET. El punto representa la puntuación media obtenida por su centro en la materia evaluada, junto con el intervalo de confianza al 95%. Cualquier valor dentro del intervalo de confianza puede considerarse un estimador de la puntuación media, con un 95% de confianza. Si dos intervalos tienen intersección común se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos, a ese nivel de confianza.

En la parte inferior de las figuras se muestran los niveles, es decir, el nivel de rendimiento asociado a la puntuación. Cada escala está dividida en tres niveles, siendo el nivel 1 el nivel inferior y el 3 el superior. Por ejemplo, para lectura, una puntuación igual a 485 puntos indica un nivel de rendimiento 2, considerado como un nivel intermedio.

Lectura

La Figura 2 muestra la puntuación media y el nivel de rendimiento alcanzado en lectura. El estudio de esta competencia se llevó a cabo mediante la evaluación de tres procesos cognitivos que se ponen en marcha en la capacidad lectora: la reproducción, la comprensión y la interpretación.

La primera fila del gráfico indica la puntuación del centro en esta competencia. La última fila del gráfico muestra la puntuación promedio del grupo de comparación. Cada una de las puntuaciones incluye el intervalo de confianza al 95%. Recuerde que, si la puntuación de su centro no está incluida en el intervalo de confianza del otro grupo, entonces puede asumirse que la diferencia entre dicha puntuación y la puntuación de su centro es estadísticamente significativa.

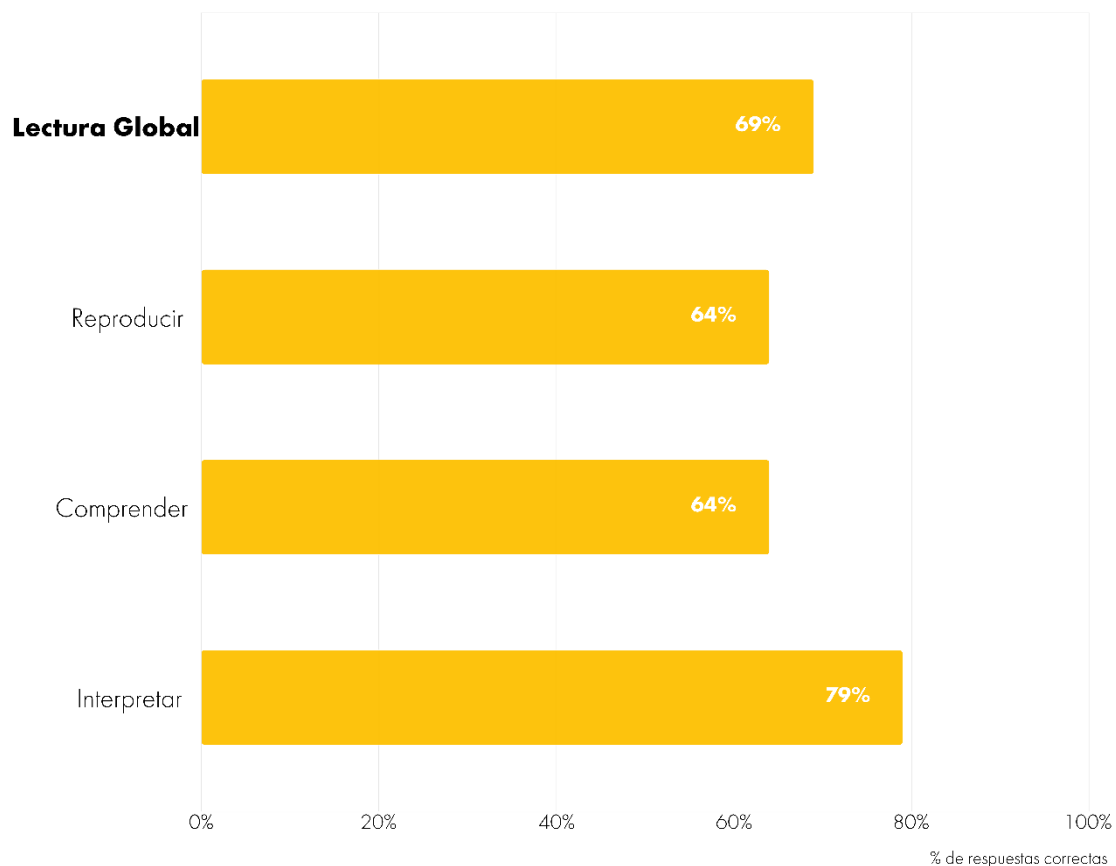
Figura 2. Puntuación media en lectura e intervalo de confianza al 95%



Tres procesos son fundamentales para el desarrollo de la lectura: reproducción, comprensión e interpretación. El proceso de reproducir implica acudir al espacio de información proporcionada y navegar en dicho espacio para localizar y recuperar una o más piezas de información distintas. Comprender requiere procesar lo que se está leyendo para darle un sentido interno al texto, independientemente de si se indica claramente o no. Por último, el proceso más complejo, interpretar, obliga a recurrir al conocimiento o las actitudes más allá del texto para relacionar la información del texto con los marcos de referencia conceptuales y experienciales propios.

La Figura 3 muestra el porcentaje promedio de aciertos de los alumnos de su centro en cada uno de los procesos implicados en la lectura. Así mismo, se muestra el porcentaje de aciertos global obtenido en lectura.

Figura 3. Porcentaje promedio de aciertos en los procesos de lectura



Matemáticas

La Figura 4 muestra la puntuación media y el nivel de rendimiento alcanzado en matemáticas. El estudio de esta competencia se llevó a cabo mediante la evaluación de tres procesos cognitivos que se ponen en marcha en la capacidad matemática: formular, emplear e interpretar.

La primera fila del gráfico indica la puntuación del centro en esta competencia. La última fila del gráfico muestra la puntuación promedio del grupo de comparación. Cada una de las puntuaciones incluye el intervalo de confianza al 95%. Recuerde que, si la puntuación de su centro no está incluida en el intervalo de confianza del otro grupo, entonces puede asumirse que la diferencia entre dicha puntuación y la puntuación de su centro es estadísticamente significativa.

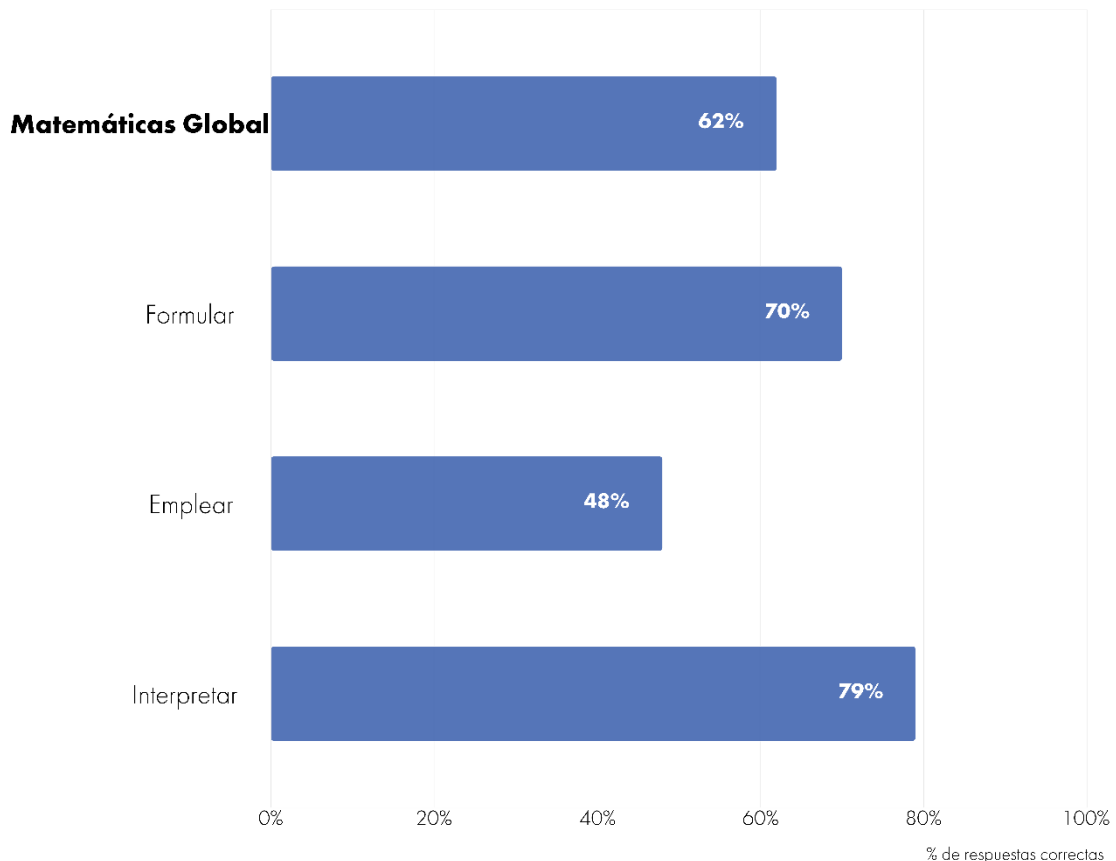
Figura 4: Puntuación media en matemáticas e intervalo de confianza al 95%



Tres procesos son fundamentales para el desarrollo de las matemáticas: formular, emplear e interpretar. Formular implica que el alumno sea capaz de traducir el contexto a una situación matemática a la cual pueda dar solución. Emplear conlleva que el alumno utilice la manipulación matemática, la transformación y el cálculo, con o sin herramienta, para dar solución a la situación que se le plantea. Interpretar supone para el alumno ser capaz de convertir los resultados matemáticos en una solución aplicable a la situación de la vida real.

La Figura 5 muestra el porcentaje promedio de aciertos de los alumnos de su centro en cada uno de los procesos implicados en las matemáticas. Así mismo, se muestra el porcentaje de aciertos global obtenido en matemáticas.

Figura 5: Porcentaje promedio de aciertos en los procesos de matemáticas

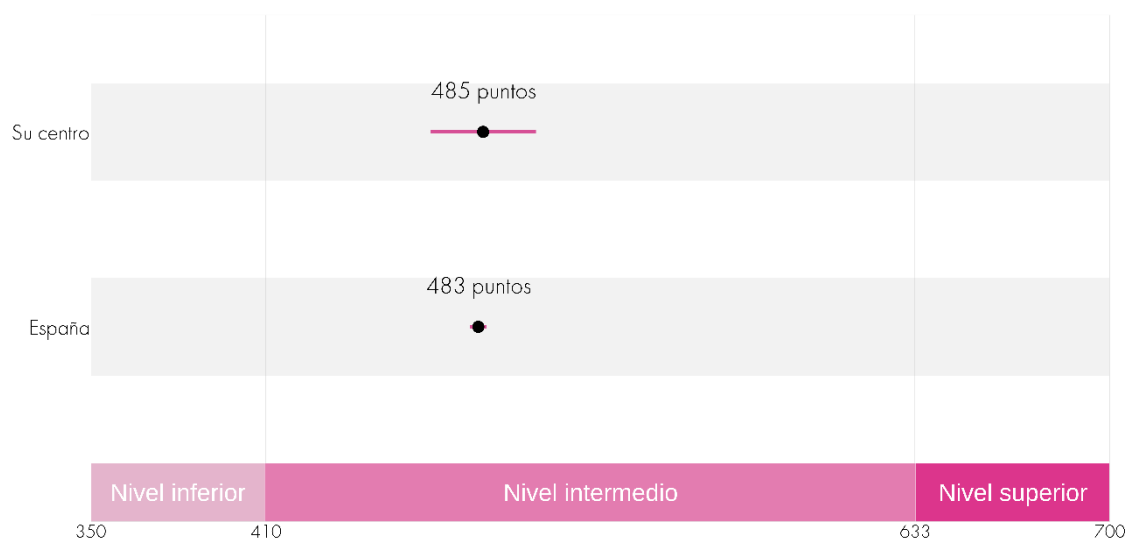


Ciencias

La Figura 6 muestra la puntuación media y el nivel de rendimiento alcanzado en ciencias. El estudio de la competencia científica se llevó a cabo mediante la evaluación de tres procesos cognitivos que se ponen en marcha en la capacidad en ciencias: explicar, evaluar e interpretar científicamente.

La primera fila del gráfico indica la puntuación del centro en esta competencia. La última fila del gráfico muestra la puntuación promedio del grupo de comparación. Cada una de las puntuaciones incluye el intervalo de confianza al 95%. Recuerde que, si la puntuación de su centro no está incluida en el intervalo de confianza del otro grupo, entonces puede asumirse que la diferencia entre dicha puntuación y la puntuación de su centro es estadísticamente significativa.

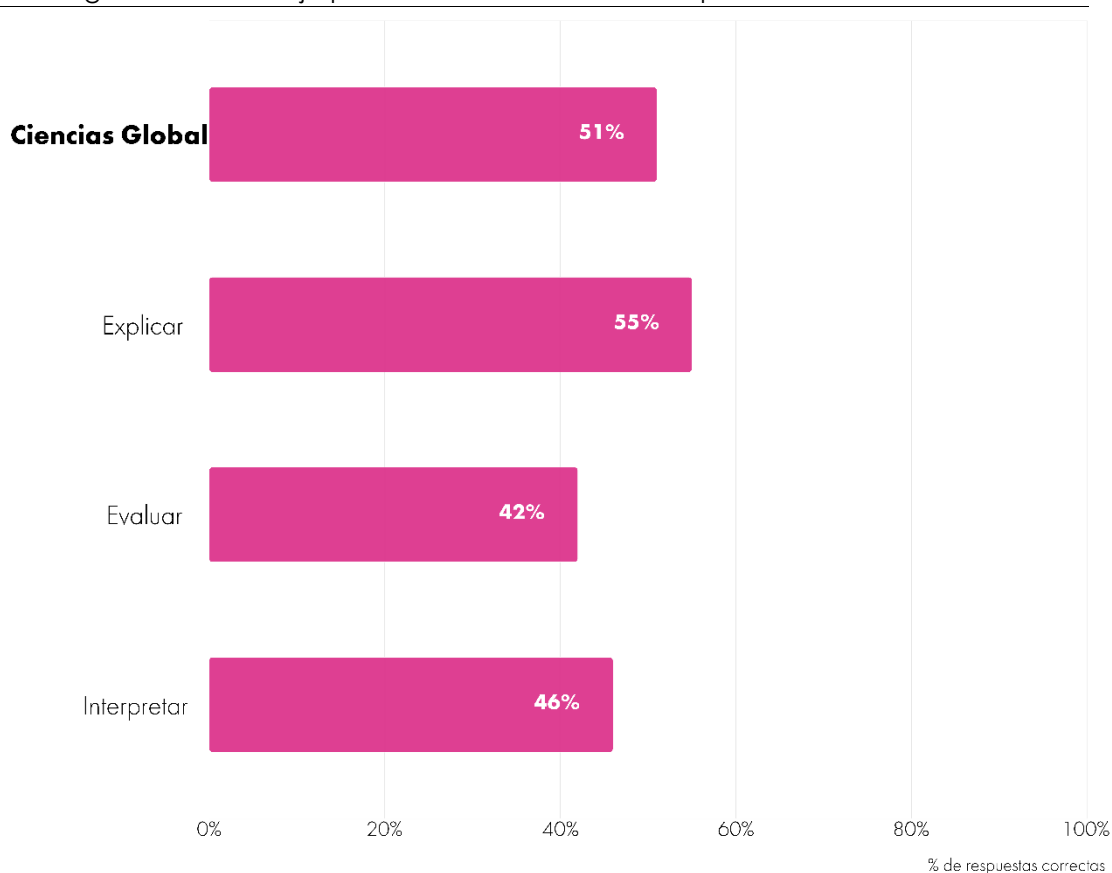
Figura 6: Puntuación media en ciencias e intervalo de confianza al 95%



Tres procesos son fundamentales para el desarrollo de las ciencias: explicar, evaluar e interpretar científicamente. El proceso de *explicar* implica ser capaz de reconocer, ofrecer y evaluar explicaciones científicas en un rango de fenómenos naturales y tecnológicos. *Evaluar* requiere ser capaz de describir, diseñar y evaluar investigaciones científicas y proponer formas para abordar preguntas de manera científica. Por último, *interpretar científicamente* implica ser capaz de analizar y evaluar datos, afirmaciones y argumentos en una variedad de representaciones, y sacar conclusiones científicas apropiadas.

La Figura 7 muestra el porcentaje promedio de aciertos de los alumnos de su centro en cada uno de los procesos implicados de ciencias. Así mismo, se muestra el porcentaje de aciertos global obtenido en ciencias.

Figura 7: Porcentaje promedio de aciertos en los procesos de ciencias



Niveles de rendimiento GET

Además de las puntuaciones para cada competencia, se han establecido tres niveles de rendimiento que se definen por los conocimientos, destrezas y habilidades que los alumnos tienen en cada competencia. Estos niveles permiten conocer de manera más detallada qué tipo de tareas y problemas es capaz de resolver el alumnado, de manera que aquellos que han alcanzado un determinado nivel de competencia son capaces de realizar la mayoría de las tareas que se indican en ese nivel y en los inferiores, pero tienen dificultades para realizar algunas de las tareas señaladas en los niveles superiores.

Lectura

La Figura 8 muestra la distribución del alumnado de su centro según los niveles de rendimiento en lectura. Así mismo, el gráfico muestra los porcentajes de alumnos en cada nivel y los de su grupo de comparación.

El alumnado en el nivel inferior es capaz de, por ejemplo, responder a preguntas sobre datos e ideas explícitas en el texto, pero tienen dificultades en resolver tareas de mayor complejidad. Los alumnos en el nivel superior son capaces de resolver las tareas más complejas de la prueba, como localizar e identificar la información correcta y no explícita en diferentes partes de un texto. La Tabla 2 presenta una descripción más detallada de las tareas lectoras asociadas a cada nivel.

Figura 8: Distribución de estudiantes por niveles de rendimiento en lectura

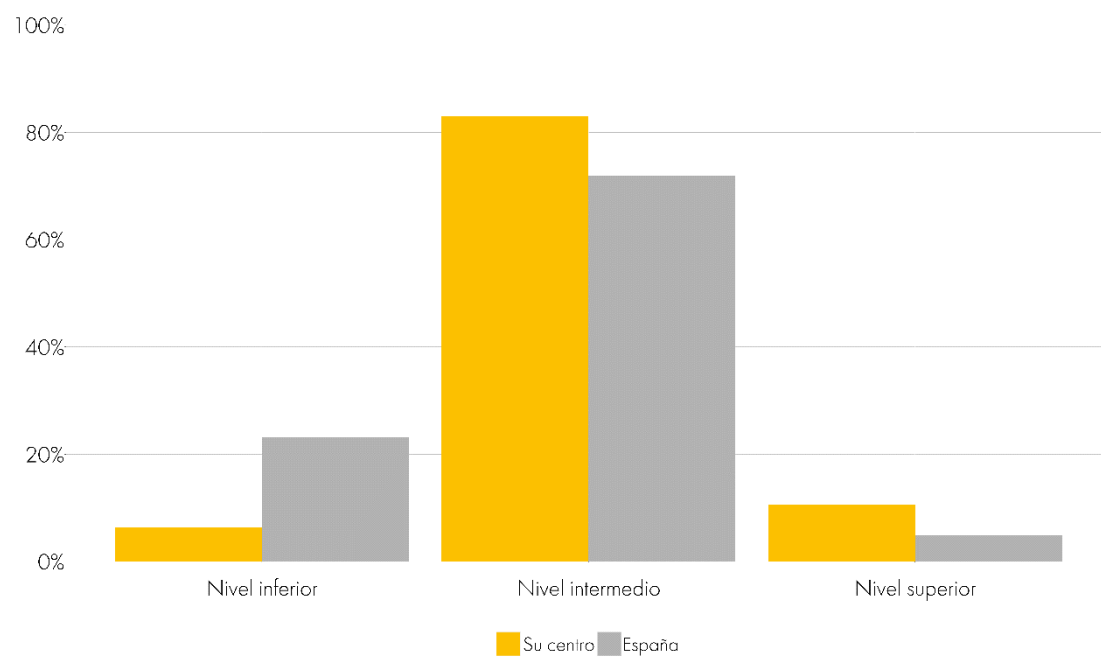


Tabla 2. Descripción de los niveles de rendimiento de lectura

Nivel de rendimiento en lectura	Descripción
<p>Nivel inferior 1</p>	<p>Algunos ejercicios de este nivel obligan a lector a localizar uno o más fragmentos de información que pueden tener que inferirse y ajustarse a varios criterios. Otros requieren que se reconozca la idea principal del texto, que se comprendan relaciones y que se interprete el significado de una parte delimitada de un texto cuando la información no ocupa un lugar destacado y el lector debe realizar inferencias sencillas. Los ejercicios pueden incluir comparaciones o contrastes basados en una única característica del texto.</p>
<p>Nivel intermedio 2</p>	<p>Los ejercicios de este nivel en los que hay que obtener información obligan al lector a localizar y organizar varios fragmentos de información que no resultan evidentes. Algunos de ellos requieren interpretar el significado de los matices del lenguaje de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Otros ejercicios de interpretar exigen la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco habitual.</p>
<p>Nivel superior 3</p>	<p>Por lo general, los ejercicios de este nivel obligan al lector a realizar numerosas inferencias, comparaciones y contrastes de forma minuciosa y precisa. Exigen la demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden entrañar la integración de información procedente de más de un texto.</p>

Matemáticas

La Figura 9 muestra la distribución del alumnado de su centro según los niveles de rendimiento en matemáticas. Así mismo, el gráfico muestra los porcentajes de alumnos en cada nivel y los de su grupo de comparación.

El alumnado en el nivel inferior es capaz de aplicar de forma intuitiva a situaciones familiares operaciones aritméticas sencillas, mientras que el alumnado en el nivel superior es capaz de realizar conjeturas y estimaciones complejas. La Tabla 3 presenta una descripción más detallada de las tareas matemáticas asociadas a cada nivel.

Figura 9. Distribución de estudiantes por niveles de rendimiento en matemáticas

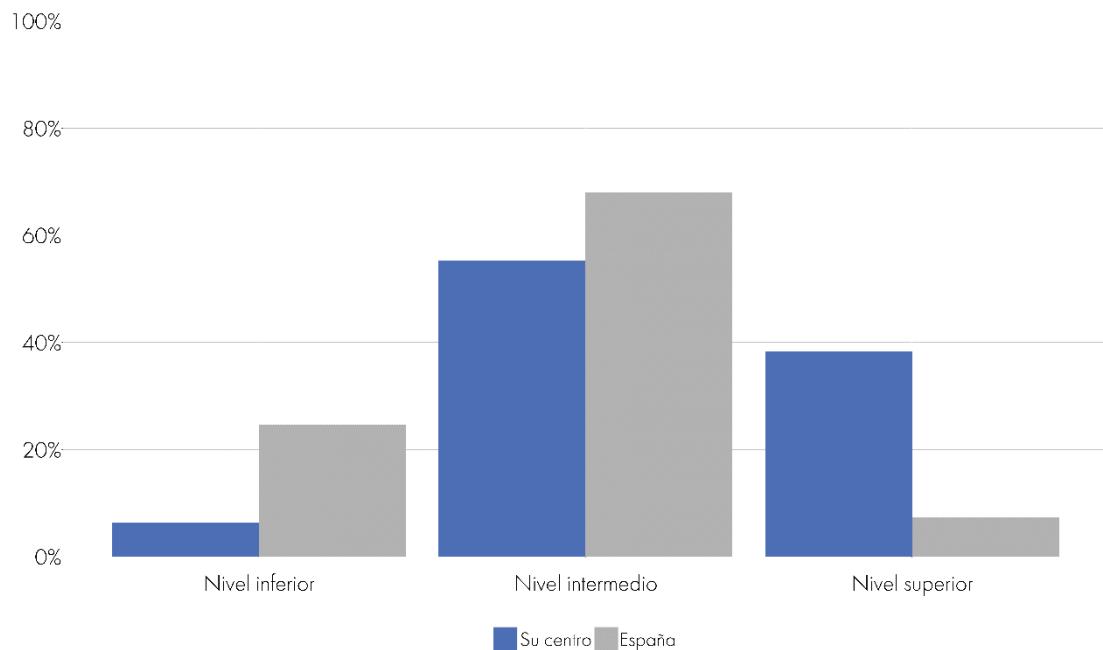


Tabla 3. Descripción de los niveles de rendimiento de matemáticas

Nivel de rendimiento en matemáticas	Descripción
Nivel inferior 1	En el Nivel 1, los alumnos saben interpretar y reconocer situaciones en contextos que solo requieren una inferencia directa. Saben extraer información pertinente de una sola fuente y hacer uso de un único modelo representacional.
Nivel intermedio 2	En este nivel los alumnos pueden trabajar con eficacia con modelos explícitos en situaciones complejas y concretas que pueden conllevar condicionantes o exigir la formulación de supuestos. Pueden seleccionar e integrar diferentes representaciones, incluidas las simbólicas, asociándolas directamente a situaciones del mundo real. Los alumnos de este nivel saben utilizar habilidades bien desarrolladas y razonar con flexibilidad y con cierta perspicacia en estos contextos.
Nivel superior 3	En el nivel superior 3 los alumnos saben formar conceptos, generalizar y utilizar información basada en investigaciones y modelos de situaciones de problemas complejos. Pueden relacionar diferentes fuentes de información y representaciones y traducirlas entre ellas de manera flexible. Los estudiantes de este nivel poseen un pensamiento y razonamiento matemático avanzado.

Ciencias

La Figura 10 muestra la distribución del alumnado de su centro según los niveles de rendimiento en ciencias. Así mismo, el gráfico muestra los porcentajes de alumnos en cada nivel y los de su grupo de comparación.

El alumnado en el nivel inferior demuestra tener conocimientos científicos para aportar explicaciones posibles en contextos familiares o para llegar a conclusiones basadas en investigaciones simples. El alumnado en el nivel superior demuestra de manera clara y consistente un pensamiento y un razonamiento científico avanzado. La Tabla 4 presenta una descripción más detallada de las tareas de ciencias asociadas a cada nivel.

Figura 10. Distribución de estudiantes por niveles de rendimiento en ciencias

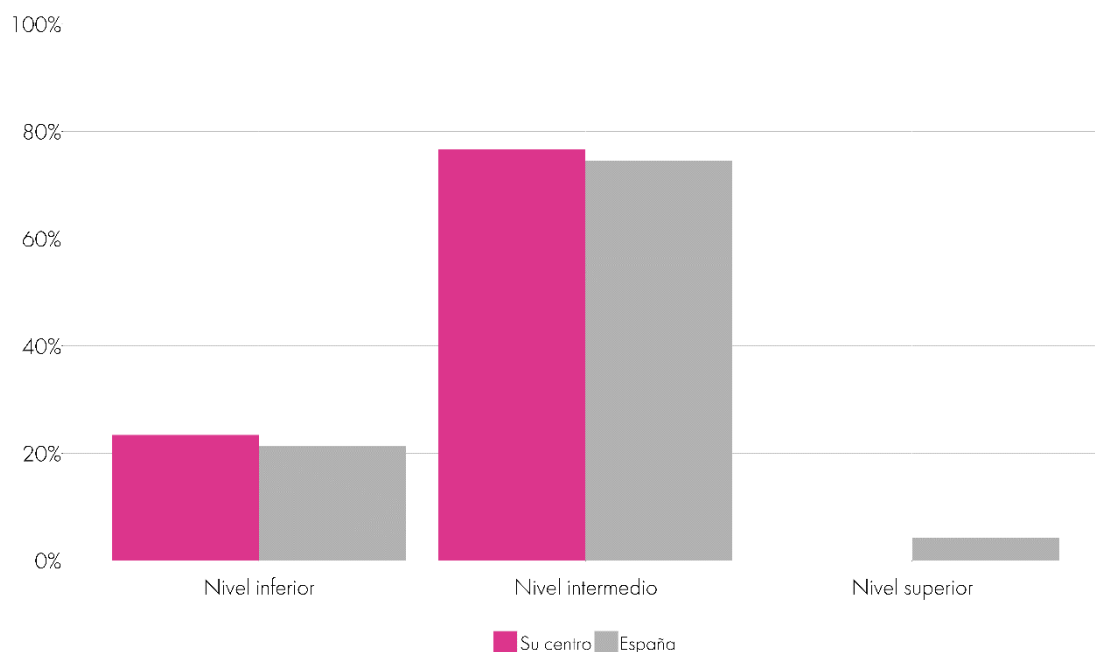


Tabla 4. Descripción de los niveles de rendimiento de ciencias

Nivel de rendimiento en ciencias	Descripción
<p>Nivel inferior 1</p>	<p>En el Nivel 1, los alumnos tienen un conocimiento científico adecuado para aportar explicaciones posibles en contextos familiares o para llegar a conclusiones basadas en investigaciones simples. Son capaces de razonar de manera directa y de realizar interpretaciones literales de los resultados de una investigación científica o de la resolución de problemas tecnológicos.</p>
<p>Nivel intermedio 2</p>	<p>En el nivel intermedio los alumnos son capaces de trabajar de manera eficaz con situaciones y cuestiones que pueden implicar fenómenos explícitos que requieran deducciones por su parte con respecto al papel de las ciencias y la tecnología. Son capaces de seleccionar e integrar explicaciones de diferentes disciplinas de la ciencia y la tecnología y relacionar dichas explicaciones directamente con aspectos de situaciones de la vida real.</p>
<p>Nivel superior 3</p>	<p>En el nivel superior los alumnos pueden identificar, explicar y aplicar conocimientos científicos y conocimiento acerca de la ciencia de manera consistente en diversas situaciones complejas de la vida real. Pueden relacionar diferentes fuentes de información y explicaciones y utilizar pruebas provenientes de esas fuentes para justificar decisiones. Demuestran de manera clara y consistente un pensamiento y un razonamiento científico avanzado y utilizan su comprensión científica en la solución de situaciones científicas y tecnológicas no familiares.</p>

Características asociadas al rendimiento

Existen multitud de características o factores que se relacionan de manera muy importante con el rendimiento. Algunos de ellos lo hacen de forma positiva, como el nivel socioeconómico de las familias, y otros de forma negativa, como es el caso de la repetición o la ansiedad. Además, otros factores muestran una asociación diferencial con el rendimiento, por ejemplo, el género.

Los factores individuales son propios del alumno y se encuentran fuera del alcance del centro por lo que no se puede influir de manera directa sobre ellos. No obstante, el centro puede aminorar sus efectos a través de diversas estrategias.

En esta sección se muestra cómo algunos factores individuales se relacionan con el rendimiento de sus alumnos. A saber:

Género. El género es uno de los factores en los que sistemáticamente se encuentran diferencias en cuanto al rendimiento y es uno de los principales indicadores de equidad dentro del sistema escolar.

Nivel socioeconómico. El nivel socioeconómico hace referencia al entorno familiar del que proviene el alumno y está fuertemente asociado a los resultados académicos.

Género

La investigación educativa observa sistemáticamente que el sexo es un factor que afecta al rendimiento en diversas competencias. En el caso de las competencias asociadas a las lenguas, las chicas suelen tener mejores resultados, mientras que, en el caso de las pruebas de matemáticas y ciencias, la tendencia se invierte. Además, las puntuaciones de los chicos muestran una mayor variabilidad que la encontrada entre las chicas.

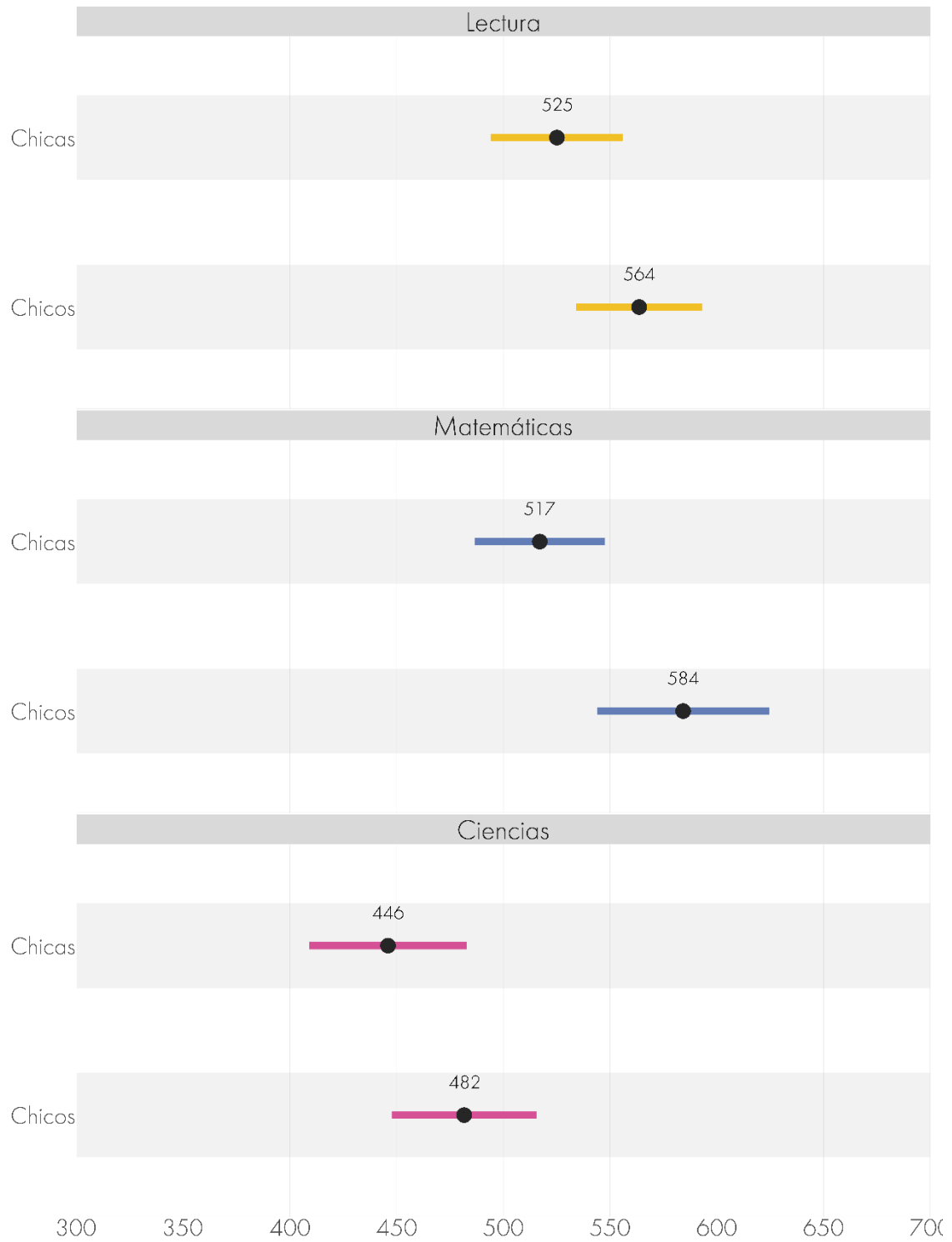
Estas discrepancias no son innatas, sino que tienen una explicación sociocultural, tal como apunta la investigación educativa. Factores como la confianza en sí mismos o el tiempo dedicado al trabajo escolar podrían explicar algunas de estas discrepancias en el rendimiento. Todo esto parece indicar la necesidad de introducir medidas específicas que contrarresten el efecto favorecedor o desfavorecedor que el sexo tiene sobre el rendimiento en las distintas asignaturas. No obstante, aunque la diferencia entre el rendimiento de los chicos y de las chicas es habitual, resulta fundamental valorar hasta qué punto esta es significativa.

La Figura 11 muestra las puntuaciones medias de rendimiento de los alumnos de su centro en función del género para cada una de las tres áreas evaluadas. Cada una de las puntuaciones incluye el intervalo de confianza al 95%. Recuerde que, si la puntuación no está incluida en el intervalo de confianza de cualquier otro grupo, entonces puede asumirse que la diferencia entre ambas puntuaciones es estadísticamente significativa.

Aunque las diferencias de género son frecuentes, se debe valorar la magnitud de éstas y el impacto que pueden tener en el futuro de sus alumnos. Las medidas tempranas que traten de reducir o minimizar la brecha de género podrían resultar en

que chicas y chicos disfruten de las mismas oportunidades de aprendizaje.

Figura 11. Puntuaciones de rendimiento según el género de los alumnos



Cuadro 2. ¿Por qué persisten las diferencias de género?

Actualmente, en la mayoría de los países, las mujeres alcanzan niveles de educación más altos que los hombres, pero tienen menos probabilidades que los hombres de lograr un empleo y, cuando lo logran, ganan menos. Algunos datos sobre las diferencias de género en la educación:

- Las chicas también superan a los chicos en la escuela. De media, en los países de la OCDE, las chicas obtuvieron puntuaciones mucho más altas (30 puntos más) que los chicos en la evaluación de lectura PISA 2018.
- En matemáticas, donde los chicos tradicionalmente superan a las chicas, las chicas obtuvieron solo 5 puntos menos que los chicos, en promedio en los países de la OCDE.
- En ciencias, las chicas superaron a los chicos por dos puntos en PISA 2018; y en aproximadamente la mitad de los países, la brecha de género en el desempeño científico no fue estadísticamente significativa.

¿Por qué la reducción de la brecha de género en educación ha tenido poco impacto en los resultados del mercado laboral? A pesar del buen rendimiento académico y las tendencias positivas en la participación de la mujer en la educación superior, la brecha de género en el entorno laboral sigue siendo tan amplia como siempre. Entre las posibles causas que podrían dar cuenta de esta situación encontramos:

- Las actitudes hacia el fracaso y la competición podrían estar influyendo. En general, las chicas informaron con más frecuencia que los chicos que temen al fracaso. El miedo excesivo al fracaso puede frenar la ambición y llevar a una preferencia por perseguir metas más fáciles de alcanzar, pero quizás menos gratificantes. Además, las chicas expresaron actitudes menos positivas hacia la competición que los chicos.
- Las elecciones de campo de estudio que hacen hombres y mujeres en la universidad son diferentes. Es mucho más probable que las mujeres estudien materias relacionadas con la educación, la salud y el bienestar, mientras que los hombres tienen más probabilidades de elegir los campos amplios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).

Por lo tanto, factores aparentemente inocuos, como las diferencias en las actitudes de los adolescentes hacia el fracaso y la competición, y sus expectativas profesionales, se traducen en diferencias en las elecciones de campos de estudio y profesiones que, a su vez, influyen en los ingresos y otros resultados del mercado laboral. Las intervenciones tempranas que promueven la confianza en sí mismas y la voluntad de competir de las niñas podrían ayudar a reducir las brechas de género en la escuela y más adelante en la vida.

Fuente: Encinas-Martin, M. (09 març, 2020). Why do gender gaps in education and work persist? [OECD Education and Skills Today](https://oecdeditoday.com/pisa-turns-18/). <https://oecdeditoday.com/pisa-turns-18/>

Nivel socioeconómico

El nivel socioeconómico de un alumno hace referencia al capital económico, social y cultural del entorno familiar del que procede. Este factor ha sido ampliamente estudiado en las diversas evaluaciones internacionales y es uno de los principales predictores del rendimiento escolar. De hecho, se estima que, de media, el nivel socioeconómico del estudiante de su familia explica un 12% de las puntuaciones de rendimiento obtenidas en lectura. Esta influencia hace que los alumnos que proceden de entornos socioeconómicos más desfavorecidos rindan de media significativamente peor que aquellos alumnos que proceden de entornos favorecidos.

Aunque la relación entre el nivel socioeconómico y los resultados académicos es observada de forma sistemática, los centros educativos aún pueden hacer mucho al respecto. En primer lugar, todos los centros educativos, independientemente de su nivel socioeconómico, deberían valorar sus resultados académicos en relación a este nivel. Un resultado similar en la prueba GET puede tener significados distintos. Por ejemplo, 500 puntos, que es la puntuación promedio, puede ser un rotundo éxito para un centro cuyos alumnos son mayoritariamente desfavorecidos. Sin embargo, la misma puntuación puede valorarse como un resultado pobre en un centro con alumnos con un nivel socioeconómico elevado.

En segundo lugar, los centros siempre deberían valorar las diferencias entre los alumnos de su centro que proceden de entornos desfavorecidos y favorecidos. Una diferencia amplia entre estos grupos podría indicar un bajo nivel de equidad educativa. Dicho de otro modo, el centro podría estar reproduciendo las diferencias económicas propias entre las familias de los alumnos. Sin embargo, los sistemas y centros educativos con alta equidad logran reducir o compensar estas

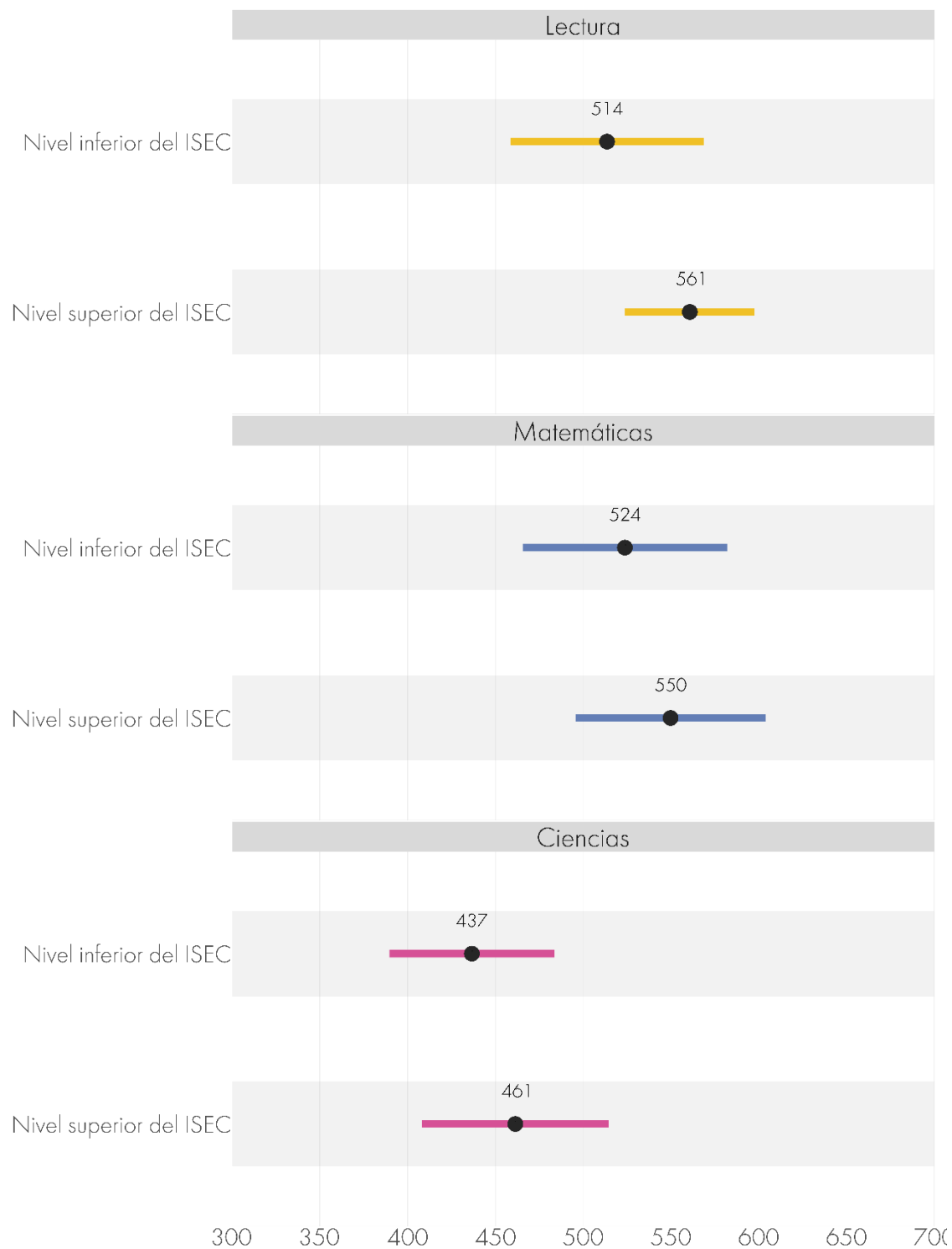
diferencias, ofreciendo a los alumnos desaventajados oportunidades de aprendizaje adicionales, de las que posiblemente no dispongan en sus hogares.

Para analizar la influencia que el nivel socioeconómico podría estar teniendo en el rendimiento de sus alumnos se construyó el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC). Este índice ha sido ampliamente utilizado a lo largo de la investigación educativa dada su fuerte relación con el rendimiento y su valor como indicador de equidad. Para recoger la información necesaria para la construcción del ISEC se preguntó a los alumnos acerca de la ocupación de sus padres, el nivel educativo de estos, así como por las posesiones de las que disponen en sus hogares.

La Figura 12 muestra las medias de rendimiento de los alumnos de su centro en función de su nivel socioeconómico para cada una de las tres materias. El nivel inferior muestra la puntuación promedio de los alumnos que se encuentran en el cuartil más bajo del ISEC mientras que en el nivel superior se muestra la puntuación de los alumnos del cuartil superior del ISEC. Cada una de las puntuaciones incluye el intervalo de confianza al 95%. Recuerde que, si la puntuación no está incluida en el intervalo de confianza de cualquier otro grupo, entonces puede asumirse que la diferencia entre ambas puntuaciones es estadísticamente significativa.

Aunque es esperable observar diferencias entre grupos, es importante valorar la cuantía de esa diferencia y si se traduce en un resultado significativamente inferior en los alumnos desaventajados.

Figura 12. Puntuaciones de rendimiento según el nivel socioeconómico





CAPÍTULO 3: LOS FACTORES DEL AULA

El aula es el lugar donde el alumno pasa la mayor parte de su formación académica. En el aula encontramos elementos físicos (luces, mobiliario, etc.), pero también otros aspectos menos tangibles como son las relaciones con el resto de alumnos o las características del profesor.

Existe una gran cantidad de factores del aula que potencialmente pueden afectar al rendimiento de los estudiantes. En esta sección se analizarán aquellos factores que han mostrado una relación más clara en las distintas evaluaciones educativas. A saber:

Clima escolar. El clima escolar incluye elementos como el ruido en el aula, el orden o la capacidad para impartir adecuadamente una lección, entre otros.

Uso de herramientas tecnológicas. El uso de la tecnología en el aula incluye el manejo de ordenadores, tabletas, etc., para realizar las tareas escolares.

Metodología de enseñanza. La metodología de enseñanza

hace referencia a las distintas estrategias que los profesores ponen en marcha para impartir los conocimientos a los estudiantes.

Metodología de evaluación. Los profesores tienen a su disposición diversas formas de evaluar cómo los alumnos aprenden y qué resultados alcanzan.

Preparación para el futuro. El colegio es un paso intermedio en la vida de los estudiantes. Las actitudes y habilidades que allí se desarrollan influirán en el futuro de los alumnos.

Entusiasmo/apoyo del profesor. El entusiasmo que los profesores muestran en el aula, así como el apoyo que proporcionan a sus alumnos tienen un impacto positivo en estudiantes.

En este capítulo encontrará varios gráficos que ponen en relación los resultados de su centro, representados por una línea de color amarillo, con los resultados obtenidos por los alumnos españoles, considerados como grupo de referencia, y representados con una barra gris.

Clima escolar

El clima escolar es un concepto multidimensional que engloba elementos tanto del aula, del centro educativo o de su gestión y administración. Factores como la seguridad en el centro, la presencia de una atmósfera positiva en el aula (tono de voz moderado, orden, disciplina, etc.) o la cohesión del grupo están englobados dentro de este concepto.

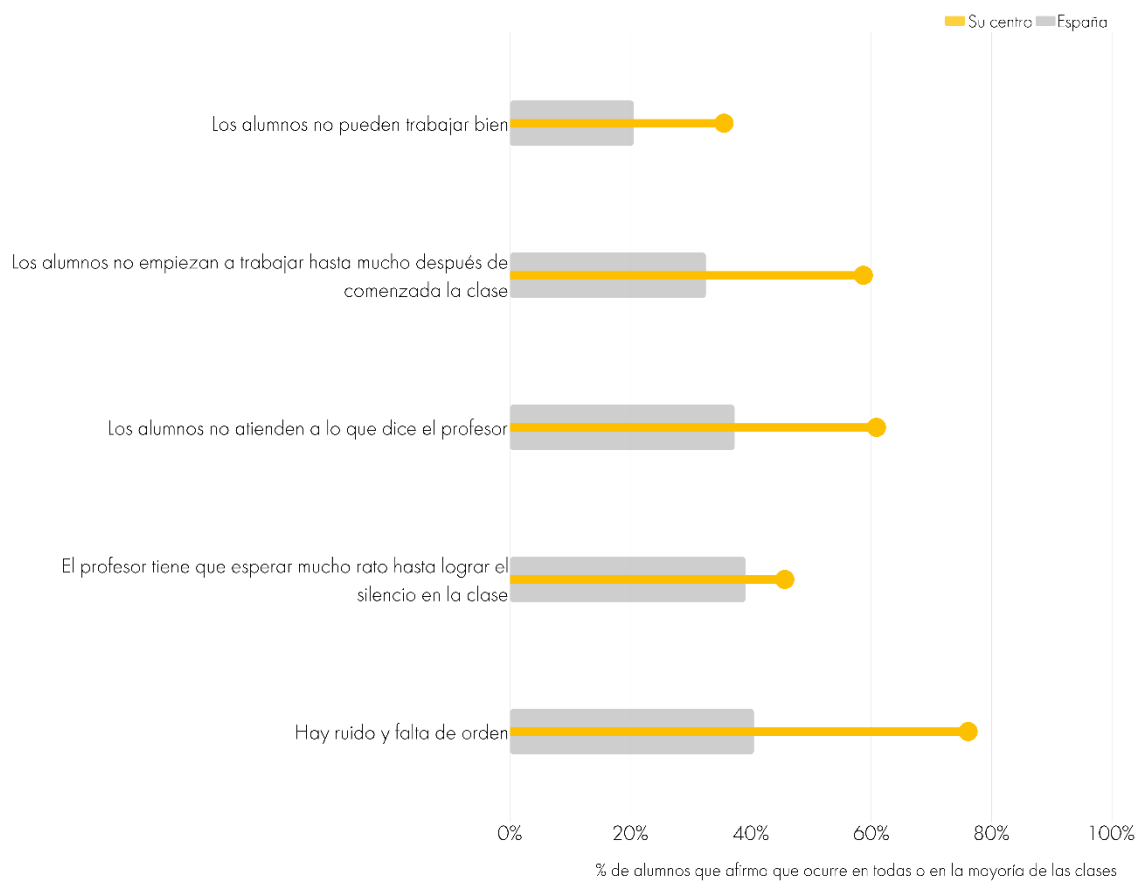
Diversos estudios han encontrado una asociación positiva y moderada entre un buen clima escolar y el rendimiento de los alumnos. Además, e independientemente de los logros educativos, los alumnos que estudian en centros con un clima escolar positivo también tienen índices de bienestar elevados y muestran mejor autoestima, en comparación a los alumnos que se encuentran en aulas con poco orden. No es de extrañar por tanto que la falta de orden, disciplina, normas o relaciones de confianza entre estudiantes y profesores genere en los alumnos sentimientos de desmotivación o desinterés que, a la larga, impactaran en los resultados académicos y sus actitudes hacia el aprendizaje.

La Figura 13 muestra el porcentaje de alumnos de su centro que indicaron que las siguientes cinco afirmaciones sobre el clima escolar ocurrían en *Todas las clases* o *En la mayoría de las clases*. Los alumnos respondieron a cuestiones sobre si de manera frecuente hay ruido en clase o si el profesor tiene que esperar mucho tiempo para empezar la lección. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

Por ejemplo, entre los alumnos españoles que participaron en PISA 2018, un 37% afirmaron que en todas o casi todas las clases los alumnos no atienden a lo que dice el profesor. Independientemente de si los resultados de su centro son

inferiores o superiores a los obtenidos por los alumnos españoles, usted puede querer reflexionar acerca de porqué se obtienen estos porcentajes en relación con el clima escolar. Explorar las causas detrás de los datos puede ayudarle a desarrollar o instaurar prácticas en la dirección correcta.

Figura 13. Clima escolar percibido por los alumnos del centro y España



Uso de las herramientas tecnológicas

La tecnología está cada vez más presente en la vida escolar y cotidiana de los estudiantes, tanto que los alumnos pueden ya considerarse como nativos digitales. Los ordenadores y tabletas están disponibles en la mayoría de los hogares y son empleados frecuentemente como herramientas educativas, junto con los libros académicos. Aunque no hay dudas de las múltiples ventajas que ofrecen estos dispositivos, el uso excesivo de ellos puede resultar contraproducente en el desempeño académico de los estudiantes. De hecho, la relación entre estas dos variables no es del todo clara y parece depender de otros factores personales o sociales.

El empleo de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en el aula ha aumentado en la última década y especialmente tras la crisis sanitaria. Los últimos acontecimientos han forzado un cambio en el modo y metodología de la enseñanza que ha afectado por igual a los docentes, alumnos y a sus familias. El tiempo que ahora se pasa frente a las pantallas ha aumentado considerablemente, pero apenas se ha dedicado tiempo a tareas formativas sobre el uso de las tecnologías o sobre el modo adecuado de aprovecharlas en el ámbito educativo.

El uso frecuente y masivo de tecnología debe ir acompañado de al menos unas nociones básicas que guíen su uso razonado y sin riesgos. Enfrentar a los alumnos a tareas nuevas y digitales sin haber adquirido una competencia digital suficiente puede perjudicar sus resultados educativos y producir sentimientos de frustración y ansiedad.

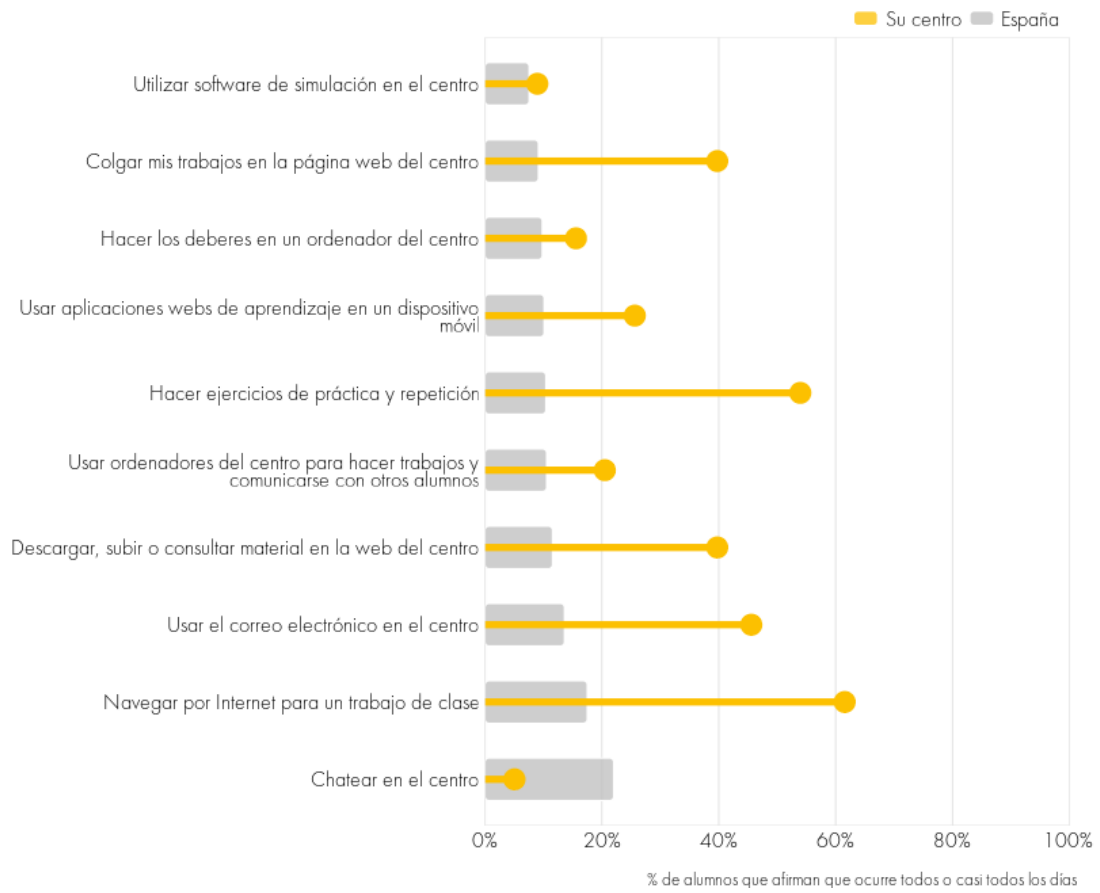
Para explorar estos dos aspectos, la frecuencia con la que los alumnos de su centro usan dispositivos tecnológicos en el aula y su nivel de competencia digital, los alumnos respondieron a

una serie de preguntas indicando en una escala de 1 a 5 (*Nunca o casi nunca a Todos los días*) la frecuencia con la que realizaban algunas actividades escolares en soporte digital, como por ejemplo usar el correo electrónico en el centro o colgar los trabajos en la web o espacio virtual del centro.

La Figura 14 muestra el porcentaje de alumnos que afirmaron llevar a cabo estas actividades *Todos los días* o *Casi todos los días*. Los alumnos respondieron a cuestiones sobre si de manera frecuente utilizan los recursos tecnológicos del colegio para diversas actividades. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

A nivel de España, por ejemplo, el 14% de los alumnos españoles indicaron que navegaban por Internet en relación con el trabajo de clase. Puede compararse si este dato se desvía, y en qué dirección lo hace, respecto a lo que indicaron los alumnos de su centro.

Figura 14. Frecuencia de actividades en soporte digital, alumnos del centro y España



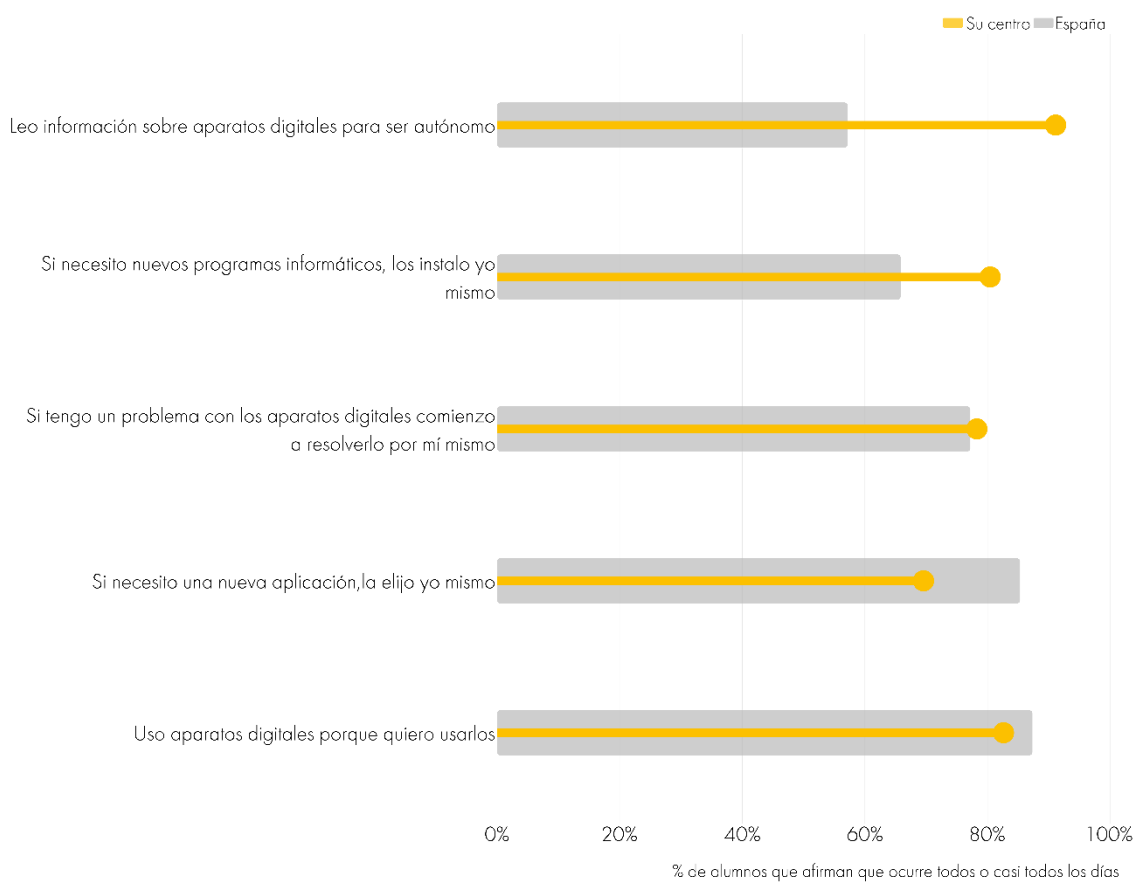
Las respuestas de los alumnos a estas preguntas dependen de múltiples factores asociados al centro que debe valorar. Primero, la disponibilidad de dispositivos digitales en su centro educativo. Y segundo, la competencia digital de los docentes. Aun teniendo recursos digitales funcionales algunos docentes pueden preferir métodos tradicionales no relacionados con la tecnología. De hecho, el estudio TALIS señala que solo el 36% de los docentes españoles se sienten bien preparados para incorporar la tecnología en sus aulas.

El otro aspecto que valora GET sobre el uso de dispositivos digitales es la percepción que los alumnos tienen sobre su competencia y experiencia en el uso de dispositivos electrónicos, aplicaciones o software. En una escala de respuesta de cuatro categorías que oscila entre *Totalmente de acuerdo* y *Totalmente en desacuerdo*, los alumnos de su centro indicaron su opinión acerca de la motivación de uso, de su destreza para resolver problemas o su grado de autonomía.

La Figura 15 presenta los resultados para su centro y para el conjunto de alumnos españoles, mostrando el porcentaje de alumnos en las categorías de *Totalmente de acuerdo* o *Muy de acuerdo*. Los alumnos respondieron a cuestiones sobre su experiencia y utilización de dispositivos digitales. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

Por ejemplo, el 66% de los alumnos españoles dicen instalar por sí mismos los programas informáticos que necesitan. Recuerde valorar estos datos no solo en relación al conjunto de alumnado español, sino también en términos absolutos.

Figura 15. Experiencia con dispositivos digitales, alumnos del centro y España



Cuadro 3. La relación entre el rendimiento y los ordenadores

Varios estudios han encontrado una relación incierta entre el rendimiento académico y el uso de los ordenadores y otros dispositivos digitales (TIC). Estos estudios han tratado de relacionar los índices de logro académico con el nivel de exposición a recursos digitales, a nivel de centro y sistema, y han devuelto resultados diferentes.

En ocasiones se observa una fuerte relación entre el rendimiento y el contacto con los ordenadores. Esta relación podría reflejar una asociación causa-efecto entre el acceso y uso a los ordenadores y el rendimiento, pero también podría reflejar la relación contraria, por lo que el rendimiento (esperado) impulsa la inversión en ordenadores. Los países, colegios y familiares que están menos satisfechos con el rendimiento de los alumnos, por ejemplo, pueden optar por invertir más en nuevas herramientas o estar más dispuestos a probarlas con la esperanza de mejorar estos resultados. Incluso en ausencia de relaciones causales, estas relaciones podrían reflejar asociaciones entre el acceso y uso a ordenadores con otras variables, como los recursos disponibles, la dificultad para atraer buenos profesores, etc., las cuales están relacionadas a su vez con el rendimiento.

Dentro de los sistemas escolares, el principal obstáculo para interpretar las relaciones como causa-efecto es la asignación no aleatoria de los ordenadores a los estudiantes, escuelas, tipos de escuelas e itinerarios. Nada garantiza que los estudiantes que tienen más contacto con los ordenadores puedan ser comparados con los estudiantes que tienen menos contacto, y que las diferencias en el rendimiento puedan ser atribuidas a las diferencias de exposición. Incluso cuando se comparan estudiantes con un nivel socioeconómico similar, aquellas escuelas y estudiantes que tienen y usan más los ordenadores difieren en aspectos como la disponibilidad, la capacidad del director para recaudar fondos, la voluntad de los profesores de liderar el cambio u otras características.

Los análisis que relacionan el rendimiento con la inversión en ordenadores y en conectividad se encuentran con dificultades parecidas. Una correlación entre países es una simple medida del grado de asociación entre dos variables, pero no prueba la relación causal entre ellas.

No es fácil por tanto clarificar si el uso de dispositivos digitales beneficia manifiestamente el rendimiento académico de los alumnos. Se siguen investigando la contribución que otros factores tienen en esta relación, como por ejemplo la habilidad digital del docente, la forma de dirigir o exponer a los alumnos a los dispositivos o el propósito de la tarea.

Fuente: OECD (2015), "How Computers are Related to Students' Performance", in *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD Publishing, Paris.
DOI:<https://doi.org/10.1787/9789264239555-9-en>

Metodología docente

Los docentes disponen de una amplia variedad de estrategias y metodologías para impartir los conocimientos a sus estudiantes, las cuales son empleadas para alcanzar objetivos específicos de aprendizaje. El uso de estas metodologías o prácticas docentes suelen fundamentarse en los objetivos perseguidos, en la formación propia del docente o en su experiencia. Pero también la selección de una u otra metodología depende de las características del grupo de alumnos, de las características de la materia de estudio o los recursos del centro.

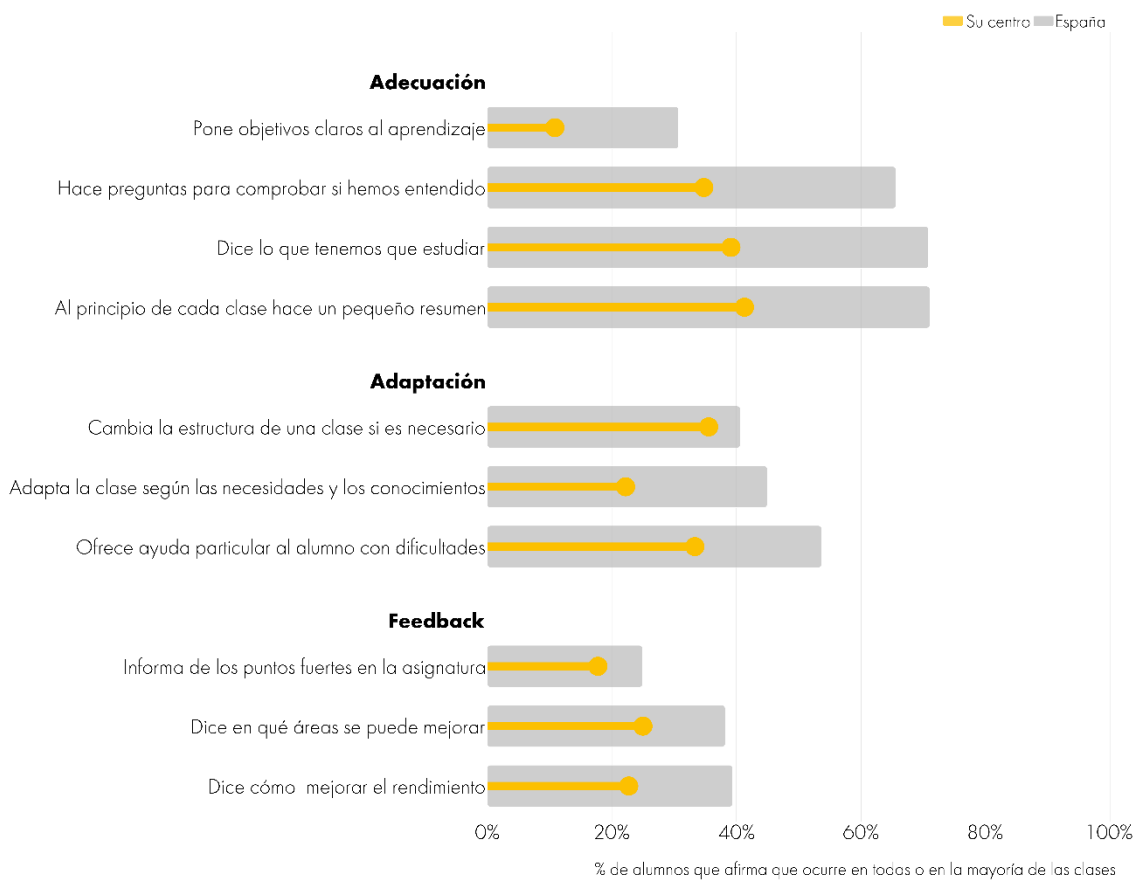
De entre el conjunto de metodologías y prácticas de enseñanza, se ha seleccionado un grupo de tres grandes aspectos que se evalúan en su centro. Esta selección se basa en la capacidad de estos aspectos para mejorar la motivación de los alumnos para aprender, y en consecuencia por su capacidad de mejorar los logros educativos. El primer aspecto, el cual se evalúa mediante cuatro preguntas, se refiere a la adecuación a la enseñanza, esto es, la forma en que los docentes proporcionan instrucciones que facilitan la adquisición del material impartido. Incluye estrategias dirigidas a impartir la lección de manera clara y ordenada, dejando claros los objetivos. En segundo lugar, a partir de cuatro preguntas, se explora el grado de adaptación de los docentes, es decir, hasta qué punto los docentes son capaces de modificar los contenidos y sus metodologías para ajustarse a las características o necesidades de los alumnos. Incluye estrategias dirigidas a personalizar la enseñanza en función de las necesidades de los alumnos. Por último, se explora el grado en que los alumnos de su centro reciben un *feedback* continuado y apropiado por parte de sus profesores, que les permita conocer la manera en la que están progresando.

La Figura 16 muestra los tres grandes grupos de prácticas

docentes y las cuestiones planteadas a sus alumnos. Los datos que se presentan han sido agrupados de forma que los porcentajes representan el conjunto de alumnos que indicaron que las prácticas presentadas ocurrían *En todas las clases* o *En la mayoría las clases*. El círculo muestra el porcentaje de alumnos de su centro y la barra sombreada las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

Por ejemplo, el 41% de los alumnos españoles indicaron que sus profesores ofrecen ayuda particular a los estudiantes con dificultades en todas o en casi todas las clases. Por otro lado, solo un 25% de los alumnos españoles dijeron recibir información sobre sus puntos fuertes por parte de sus profesores. Un análisis cuidadoso de este gráfico le ayudará a identificar aquellas metodologías docentes que su colegio pone en práctica con menor frecuencia y aprovechar su potencial para repercutir en el rendimiento de sus estudiantes.

Figura 16. Metodología docente, alumnos del centro y España



Preparación para el futuro

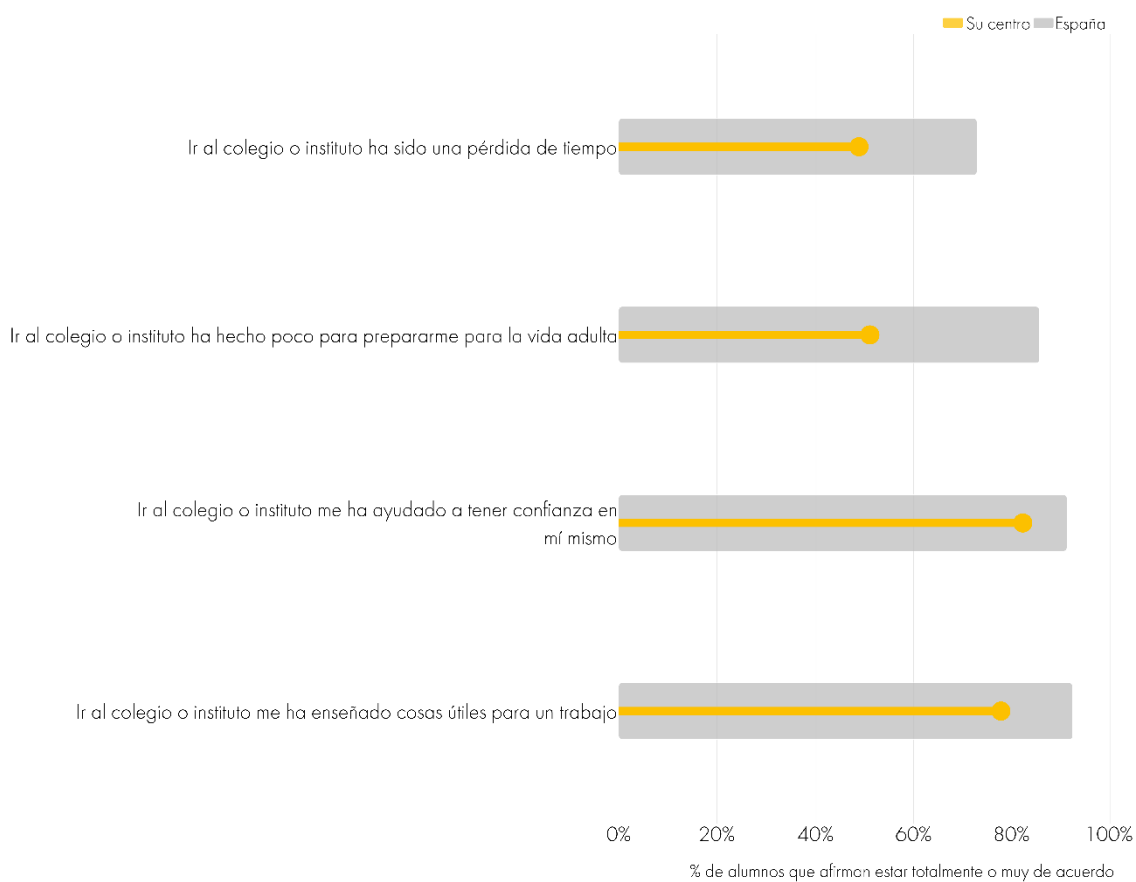
Cómo de preparados consideran estar los estudiantes para su futuro es un aspecto que se ve moldeado por los compañeros, los padres, así como por los profesores. Tanto las actitudes de los alumnos hacia la escuela como la preparación recibida para el mundo tras acabar el colegio son aspectos importantes para el futuro de los alumnos

Los alumnos que mantienen actitudes negativas hacia la utilidad del colegio tienen un peor rendimiento y mantienen relaciones más negativas con el profesorado. Además de las actitudes, también son importantes las habilidades que los alumnos tienen para buscar información acerca de cómo acceder a una enseñanza de nivel superior o cómo encontrar un trabajo tras acabar el colegio. Esas habilidades pueden adquirirse tanto dentro como fuera de la escuela y serán determinantes en el futuro del alumno.

La Figura 17 muestra las preguntas administradas a sus alumnos en relación a la utilidad de ir al colegio. Los datos que se presentan han sido agrupados, de forma que los porcentajes representan el conjunto de alumnos que indicaron estar *Totalmente de acuerdo* o *Muy acuerdo* con las afirmaciones. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos españoles, el 91% indicó estar de acuerdo con la afirmación sobre que ir al colegio no supone una pérdida de tiempo. Puede comparar este dato con el correspondiente a su centro y valorar cómo son estas creencias respecto al conjunto del alumnado español.

Figura 17. Preparación para el futuro, alumnos del centro y España



Apoyo y entusiasmo del profesor

Los profesores son el principal modelo para los alumnos dentro del aula y sus conductas tienen un gran impacto en los estudiantes. El entusiasmo que un profesor muestra en el aula se ve reflejado en su interés por la asignatura, sus gestos, su sentido del humor, etc. Los profesores son también una fuente de apoyo para sus estudiantes. Conductas como la perseverancia a la hora de explicar o el intento por motivar a sus alumnos son indicadores de este apoyo.

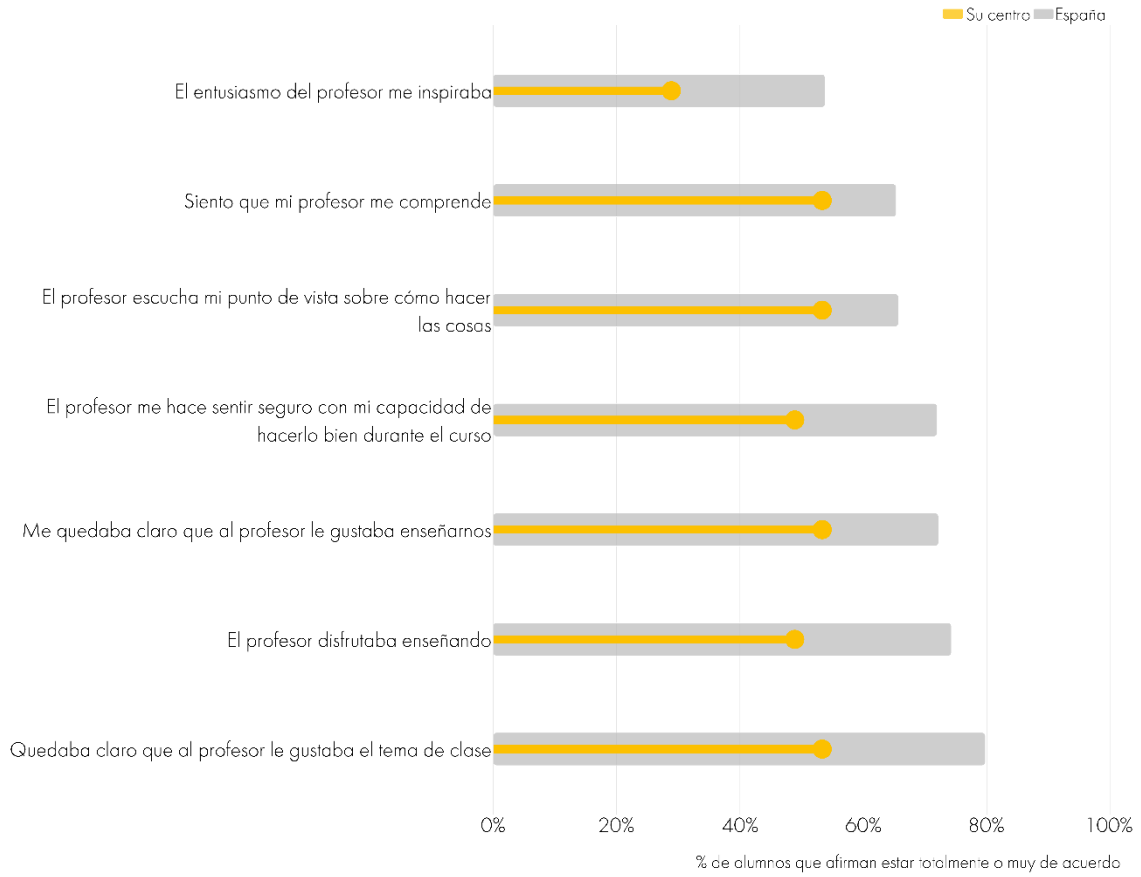
Aunque ambos factores tienen un impacto positivo en el rendimiento, su relación no está clara. Parece que existe una relación indirecta entre ambos factores y el rendimiento. Así, por ejemplo, el entusiasmo del profesor podría incidir de manera positiva en el rendimiento haciendo que los alumnos prestasen mayor atención y tuvieran una mayor motivación, lo cual repercutiría en el rendimiento. El apoyo que ofrecen, por su parte, podría influir en el rendimiento haciendo que los estudiantes se sientan más comprometidos con la asignatura.

La Figura 18 muestra las preguntas administradas a sus alumnos. Todas ellas tienen que ver o bien con el entusiasmo del profesor (percibida por el alumno), o bien con el apoyo que sienten que les brindan sus profesores. Los datos que se presentan han sido agrupados, de forma que los porcentajes representan el conjunto de alumnos que indicaron estar *Totalmente de acuerdo* o *Muy de acuerdo* con las afirmaciones. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

En el caso de los alumnos españoles, algo más del 65% siente que su profesor le comprende, dato que puede compararse con las respuestas del alumnado de su centro. Recuerde valorar estos datos no solo en relación al conjunto de alumnado

español, sino también en términos absolutos, pues le proporcionará una información igualmente valiosa.

Figura 18. Apoyo y entusiasmo del profesor, alumnos del centro y España





CAPÍTULO 4: LOS FACTORES INTERNOS

Los factores internos hacen referencia a características idiosincráticas de los alumnos que, en general, tienen un efecto indirecto sobre el rendimiento de los alumnos. Estos factores pueden ser moldeados desde el colegio para que el alumno alcance el éxito académico. Algunos de los factores aquí analizados son:

Estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje tienen que ver con la forma con la que los alumnos se enfrentan a la nueva información.

Cooperación y competición. La cooperación y la competición son factores que influyen en la motivación de los alumnos. Su utilidad depende de las características de la situación, entre otros.

Motivación y expectativas de futuro. Dónde se ven los estudiantes cuando acaben el colegio es una cuestión determinada, en parte, por el entorno escolar.

Mentalidad de crecimiento. La mentalidad de crecimiento se

relaciona, no solo con el rendimiento, sino con otras variables del estudiante.

En este capítulo encontrará varios gráficos que ponen en relación los resultados de su centro, representados por una línea de color azul, con los resultados obtenidos por los alumnos españoles, considerados como grupo de referencia, y representados con una barra gris.

Estrategias de aprendizaje

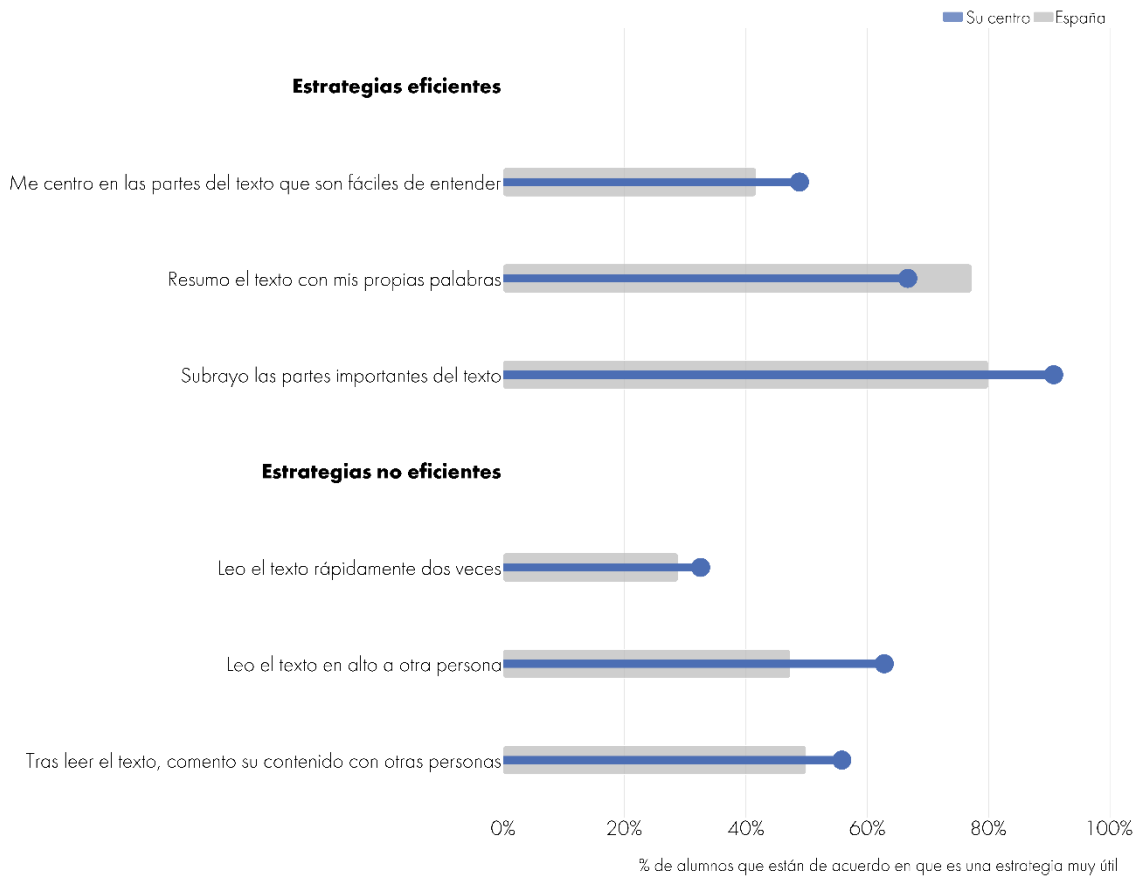
Los estudiantes, en su día a día, se enfrentan a gran cantidad de información. Las estrategias que pongan en marcha para resumir y comprender determinarán, en parte, la calidad del aprendizaje. Existe un alto consenso entre los expertos en cuanto a las estrategias que se consideran más eficaces a la hora de resumir la información: resumir los aspectos básicos y subrayar y reelaborar los aspectos más importantes. El conocimiento de las estrategias eficaces se ha relacionado positivamente con el rendimiento en las materias de lengua.

La Figura 19 muestra el porcentaje de alumnos de su centro que afirman que las siguientes estrategias son muy útiles para resumir, comprender y recordar un texto. Las estrategias han sido clasificadas en dos grupos: las primeras tres estrategias son las consideradas como más eficientes para esta tarea mientras que las tres siguientes son las consideradas menos recomendables. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

Idealmente los indicadores relativos a las estrategias eficientes deben ser más altos, es decir, más desplazados a la derecha, que los indicadores no eficientes. Esto reflejaría que los alumnos conocen e identifican los mecanismos apropiados para resolver y examinar un texto. Es lo que ocurre con los alumnos del grupo de referencia, donde los porcentajes de uso de estrategias eficientes son en su mayoría superior al porcentaje del uso de estrategias no eficientes. Así, por ejemplo, la estrategia de resumir un texto con las propias palabras se coloca como la estrategia que la mayoría de los estudiantes del grupo de referencia consideran como eficaz. En el gráfico examine qué estrategias son las más y menos utilizadas y a partir de ello valore la necesidad de proporcionar una

orientación específica a sus alumnos.

Figura 19. Valoración de las estrategias de aprendizaje, alumnos de su centro y España



Cooperación y competición

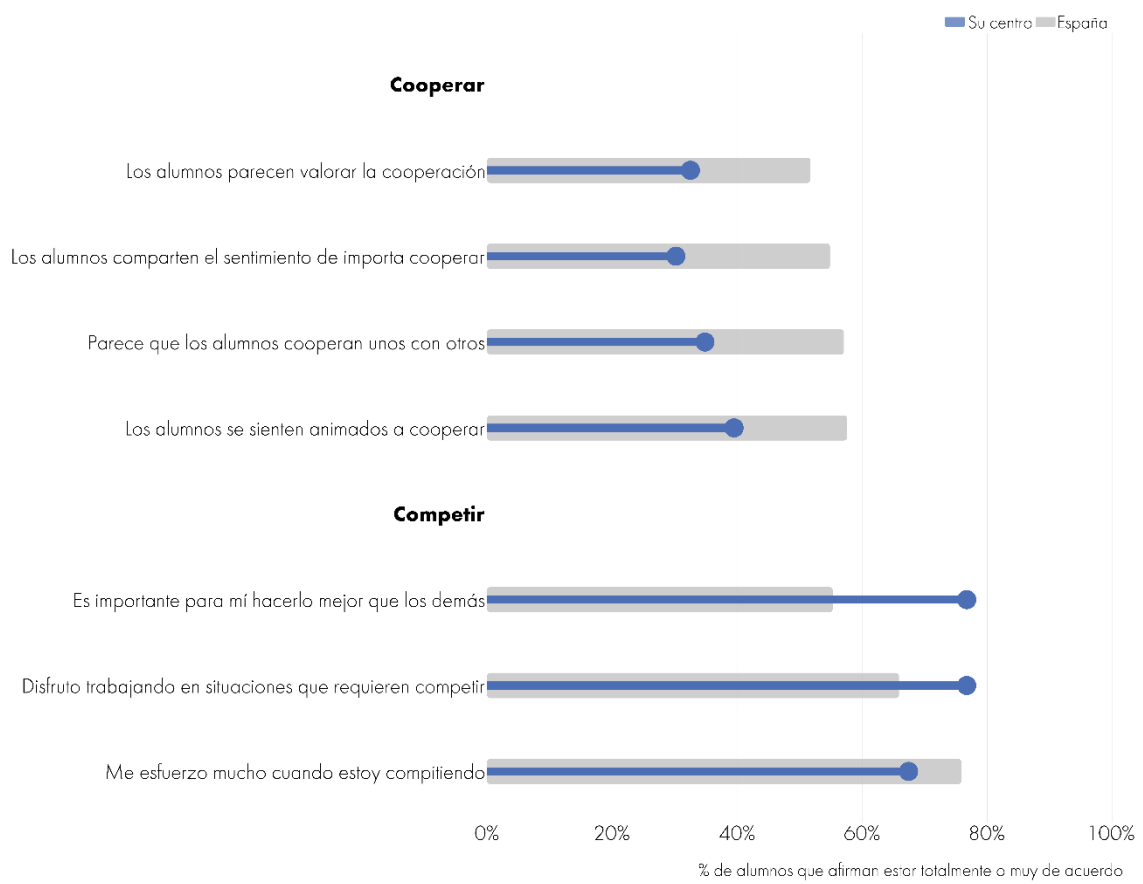
La cooperación y la competición se relacionan con el rendimiento de manera indirecta, afectando a otros factores como la motivación. En situaciones de recursos limitados los objetivos competitivos funcionan mejor mientras que en situaciones no familiares o donde se puede adquirir un conocimiento valioso, la cooperación funciona mejor.

Además, existen diferencias en cuanto a la preferencia de una u otra situación. Así, por ejemplo, se ha encontrado cierta asociación entre la resiliencia y la cooperación. En cuanto al género, las chicas parecen verse menos atraídas por situaciones competitivas.

La Figura 20 muestra la posición de sus alumnos respecto a la cooperación y la competición. Como en casos anteriores, las respuestas de los alumnos se han agrupado, de modo que el porcentaje muestra el conjunto de alumnos que dijeron que el contenido de las afirmaciones era *Totalmente de acuerdo* o *Muy de acuerdo*. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

La afirmación sobre cooperación con la que menos de acuerdo están los alumnos del grupo de referencia es “Los alumnos parecen valorar la cooperación” (52% de acuerdo), mientras que un 76% de los alumnos españoles indicaron esforzarse mucho cuando están compitiendo. Recuerde valorar estos datos en relación a los indicadores de su centro, que se muestran en color azul. Tenga en cuenta que una orientación más cooperativa o más competitiva no es algo bueno o malo en sí mismo, sino que dependerá del significado de la situación.

Figura 20. Valoración de cooperación y la competición, alumnos de su centro y España



Motivaciones o expectativas de futuro

El motivo por el que los estudiantes asisten al colegio o instituto se ve influido por sus expectativas acerca de ellos mismos y del proceso de aprendizaje. Del mismo modo, las expectativas que los estudiantes tienen sobre su futuro se ven influidas por su etapa escolar, así como por su entorno socioeconómico.

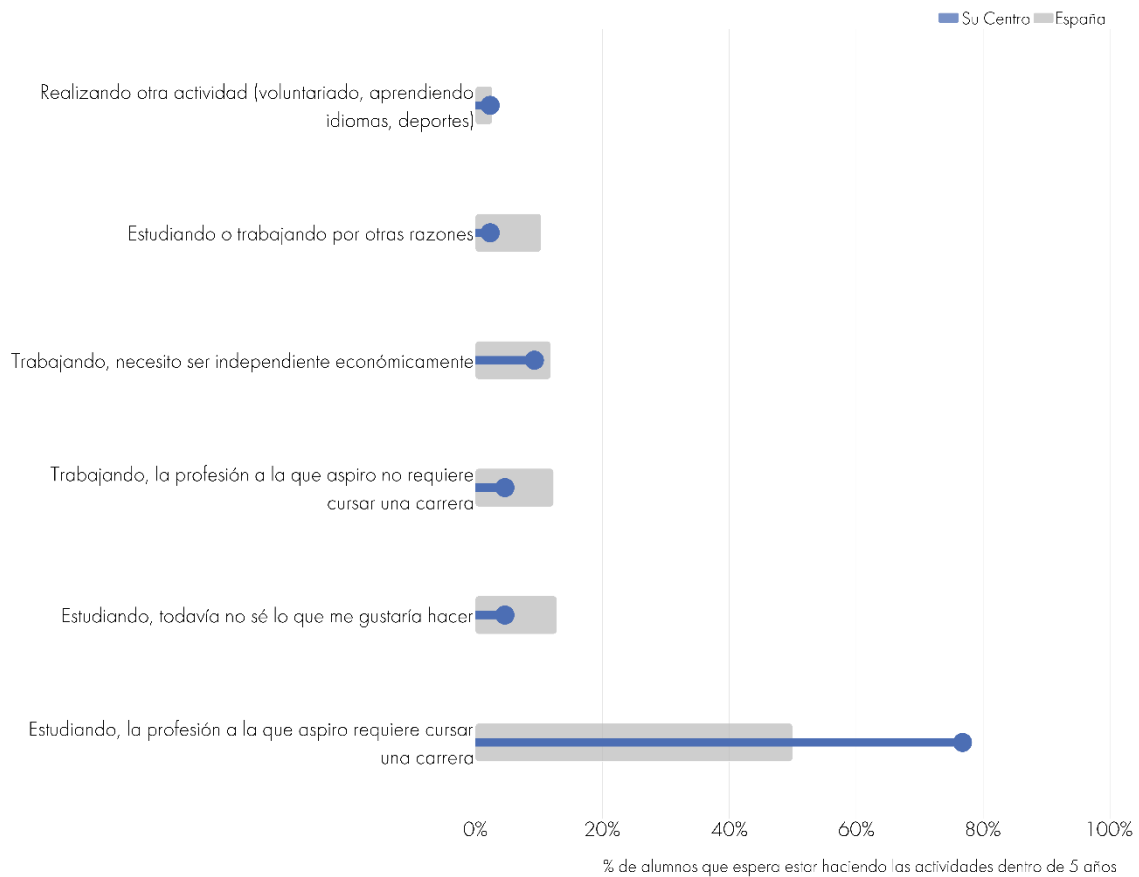
Cuando se les pregunta a los estudiantes acerca de lo que harán al acabar el colegio, las respuestas vienen determinadas por varios factores, aunque ninguno de ellos es causa suficiente en sí mismo. Por un lado, los resultados académicos que el alumno va obteniendo hacen que este se forme unas expectativas acerca de hacia dónde enfocar sus pasos. Por otro lado, el entorno escolar, incluyendo compañeros, profesores y padres, afectan a las expectativas que el alumno se forma.

Para valorar las expectativas que los estudiantes del grupo de referencia y los de su centro tienen sobre el futuro se les preguntó sobre lo que esperaban estar haciendo en un futuro próximo. Los alumnos pudieron escoger entre distintas alternativas que incluían opciones referidas a estar estudiando o trabajando por diversas razones, o estar realizando otro tipo de actividades como viajar, hacer un voluntariado, aprender idiomas o practicar algún deporte. La Figura 21 muestra el conjunto de estas opciones, así como los porcentajes de alumnos que escogieron cada una de las opciones para el grupo de referencia (barras sombreadas) y para los alumnos de su centro (líneas azules).

A la pregunta “¿Qué crees que estarás haciendo en 5 años?” la mitad de los alumnos españoles creen que se encontrarán estudiando (50%), pues la profesión a la que aspiran requiere un título universitario. Solamente un 12% de los alumnos

españoles se ven trabajando para mantener una independencia económica. Examine los indicadores de su centro para valorar las motivaciones que los alumnos tienen en el momento actual, finalizando la Educación Secundaria Obligatoria y poder desarrollar así planes de orientación más adaptados a las necesidades y expectativas de sus alumnos.

Figura 21. Expectativas de futuro, alumnos de su centro y España



Cuadro 4. El poder de las expectativas

El efecto Pigmalión, o profecía autocumplida, es un fenómeno introducido por los trabajos del psicólogo Robert Rosenthal. En el contexto escolar este efecto describe cómo las creencias y las expectativas de los profesores afectan al rendimiento de sus alumnos.

En un experimento ya clásico, Robert Rosenthal y su equipo de investigadores aplicó a una muestra de alumnos de educación primaria una serie de pruebas de inteligencia. Se comunicó a los profesores que las pruebas aplicadas serían capaces de identificar con una fiabilidad muy alta a los alumnos más brillantes del aula. Tras aplicar las pruebas los investigadores informaron al profesorado de los alumnos que mostraron tener unas capacidades cognitivas excelentes, mejores que las del resto de compañeros. Sin embargo, estos alumnos fueron identificados al azar, y no a raíz de las pruebas de evaluación.

El rendimiento académico de todos los alumnos participantes en el estudio fue analizado durante el curso escolar, así como su evolución en las pruebas de inteligencia. El 47% de los alumnos que habían sido identificados de forma arbitraria como alumnos excelentes, y por tanto de los que se esperaba mejor rendimiento, ganaron veinte o más puntos en cociente de inteligencia, frente al 19% de los alumnos de los que no se esperaba que lo hicieran. Este hallazgo se interpretó como una profecía autocumplida, de manera que los profesores que esperaban mejor rendimiento por parte de determinados alumnos, lograron que éstos alcanzaran un nivel superior al de resto de compañeros, aunque no existían diferencias iniciales en el aula.

Existen múltiples formas de transmitir altas expectativas a los alumnos, algunas de ellas son: usar un lenguaje no verbal positivo (asentir, sonreír, etc.), emplear elogios y ánimos, animar a que los alumnos hagan preguntas, reforzar de manera positiva, interacción con los alumnos, valorar las fortalezas de los estudiantes, etc.

El efecto Pigmalión ha sido constatado en otros ámbitos, como el social, familiar o laboral y demuestra que expresar unas expectativas reales, altas y adecuadas al desempeño potencial de la persona favorecen la consecución de los logros y objetivos propuestos.

Incluyendo secciones como los principios de calidad y retroalimentación útil o autoevaluación, el documento perfila diferentes tipos de evaluación formativa, ejemplos de cómo cada evaluación podría ser y la razón por la que usar una u otra evaluación. El amplio rango de formatos de evaluación también permite a los profesores evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes y sus fortalezas.

Fuente: Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova. Madrid

Mentalidad de crecimiento

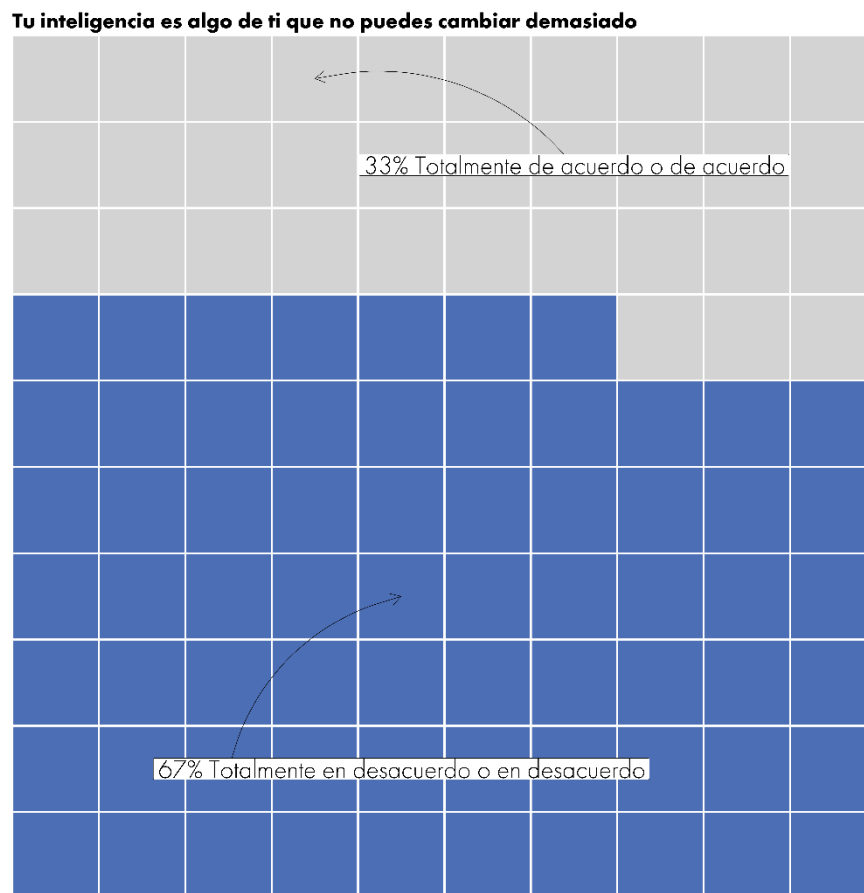
Por mentalidad de crecimiento se entiende la creencia que un estudiante tiene sobre que puede desarrollar con el tiempo sus habilidades y su inteligencia. Este factor puede ser moldeado por padres, profesores y compañeros, así como por el propio sistema educativo en el que está inmerso el alumno.

La mentalidad de crecimiento repercute en el rendimiento del alumno de manera indirecta. Por ejemplo, aquellos alumnos con más mentalidad de crecimiento tienen menos miedo a fallar, se encuentran más motivados para dominar las tareas a las que se enfrentan y tienen una mayor autoeficacia, entre otros.

Para valorar esta creencia de los alumnos, el cuestionario GET incluyó la siguiente pregunta a la cual los alumnos debían de responder en función de su grado de acuerdo: “Tu inteligencia es algo de ti que no puedes cambiar demasiado”. La Figura 22 muestra las respuestas de los alumnos de su centro a esta pregunta. Cada cuadrado representa a un 1% de los alumnos que participaron en la prueba GET. Los cuadrados de color azul representan a los estudiantes que dijeron estar *Totalmente en desacuerdo* o *En desacuerdo* con la afirmación anterior mientras que los cuadrados grises representan a los alumnos que afirmaron estar *Totalmente de acuerdo* o *De acuerdo*. Si la cantidad de cuadrados azules es superior a la de grises entonces la mayoría de los alumnos de su centro sostienen la creencia de que la inteligencia es algo modificable. Esto implicaría que sus alumnos poseen una alta mentalidad de crecimiento, confiando en poder mejorar sus habilidades. Por el contrario, si la cantidad de cuadrados grises es superior esto estará indicando que los alumnos creen que la inteligencia es algo no maleable, que no se puede modificar, lo cual podría llevar a sus alumnos a no esforzarse por crecer y mejorar sus habilidades. En España, un 38% de los estudiantes considera

que la inteligencia es algo no se puede cambiar.

Figura 22. Mentalidad de crecimiento, alumnos de su centro y España





CAPÍTULO 5: EL BIENESTAR DE LOS ALUMNOS

La escuela no es solo un lugar donde los alumnos adquieren conocimientos, sino que es un lugar donde se desarrollan afectiva y socialmente. Preguntar a los alumnos sobre sí mismos les da la oportunidad de expresarse y sentirse escuchado. El bienestar de los alumnos se ve afectado tanto por factores del centro, como factores externos. Algunos de ellos son:

Resiliencia. La resiliencia que es la percepción que un alumno tiene sobre sí mismo para enfrentarse a determinadas situaciones.

Ansiedad. La ansiedad del alumno es uno de los factores que puede interferir en su rendimiento, así como en su desarrollo emocional.

Miedo al fracaso. El miedo a no rendir bien en una determinada tarea o actividad es otro de los factores asociados con el bienestar de los estudiantes.

En este capítulo encontrará varios gráficos que ponen en relación los resultados de su centro, representados por una línea de color rosa, con los resultados obtenidos por los alumnos españoles, considerados como grupo de referencia, y representados con una barra gris.

Resiliencia

La resiliencia, también denominada autoeficacia personal, hace referencia a la valoración que los alumnos hacen sobre sus propias capacidades a la hora de participar en determinadas actividades, especialmente cuando estas implican alguna adversidad.

La resiliencia, o autoeficacia, está ligada a otros conceptos como el miedo al fracaso, la motivación de logro, la ansiedad o el perfeccionismo. Además, la resiliencia varía en función de otros factores como el género o el nivel socioeconómico del alumno.

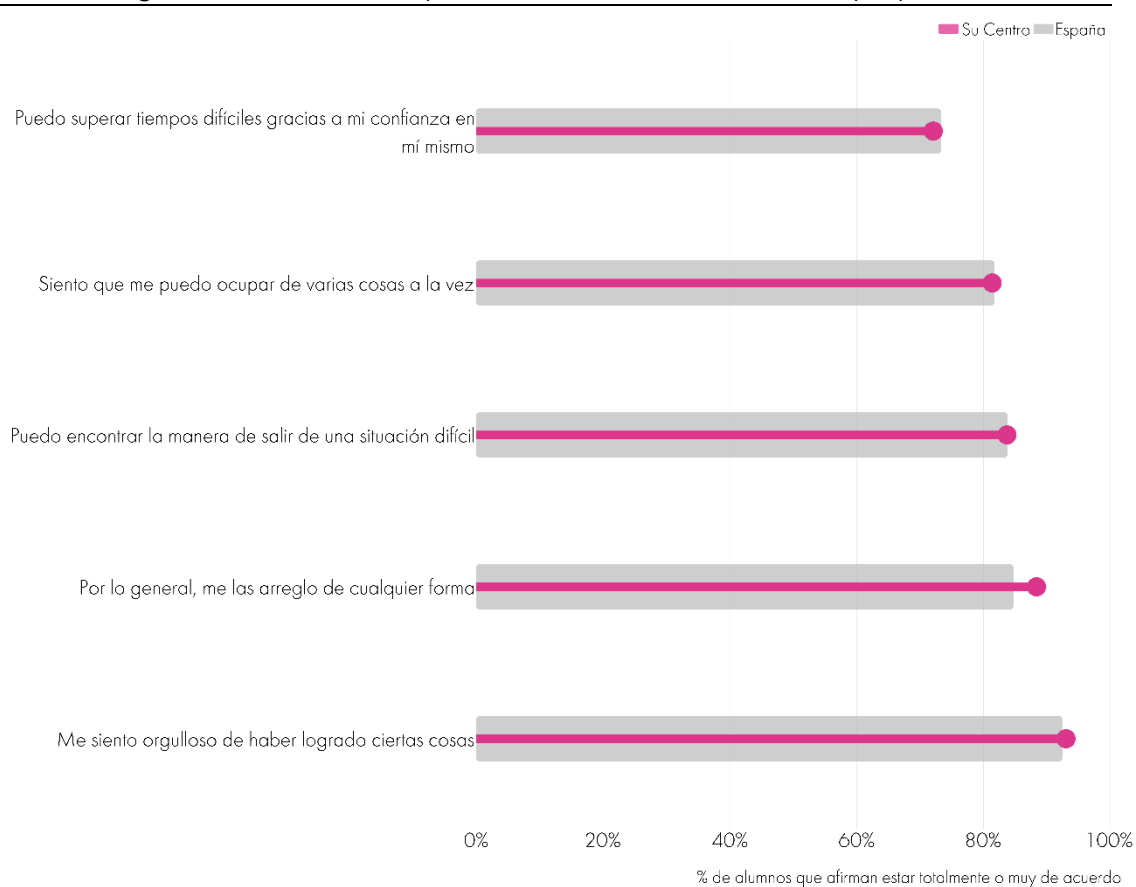
La resiliencia de los alumnos parece ser un factor que va más allá de otras características del estudiante, no encontrándose diferencias según el género de los estudiantes o si su país de origen es diferente al de residencia. No obstante, sí parece haber cierta relación entre el entorno socioeconómico de los alumnos y su autoeficacia.

La Figura 23 muestra el porcentaje de alumnos que dice estar *Totalmente de acuerdo* o *Muy de acuerdo* con las afirmaciones relacionadas con la resiliencia. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

Así, el 92% de los estudiantes españoles indicaron sentirse orgullosos de haber logrado ciertas cosas, mientras que el 73% cree que podría superar tiempos difíciles gracias a la confianza en ellos mismos. Examine de manera absoluta los indicadores de su centro para valorar si, en general, sus alumnos son resilientes. Examine después los indicadores en relación al grupo de referencia para valorar si existen diferencias

importantes, su magnitud y dirección.

Figura 23. Autoeficacia percibida, alumnos de su centro y España



Cuadro 5. Claves para conseguir la resiliencia educativa

Es esperable que los alumnos provenientes de un entorno sociocultural más bajo tengan un rendimiento académico inferior que los alumnos más favorecidos en este sentido. Sin embargo, tal y como se ha demostrado en diversas evaluaciones educativas, esta diferencia no es insalvable y el papel del centro educativo tiene una gran relevancia a la hora de fomentar la resiliencia.

En los últimos años el concepto de resiliencia ha sido adoptado por el contexto de la investigación y evaluación educativa para estudiar a los alumnos con un contexto socioeconómico y cultural desfavorable y que, en contra del pronóstico, muestran un rendimiento académico alto.

La OCDE ha concluido a través de su estudio PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), que hay algunos predictores que mejoran claramente el rendimiento de los alumnos más desfavorecidos:

- El tiempo de aprendizaje en el centro educativo es uno de los más potentes. En prácticamente todos los países de la OCDE, y en todos los países y economías asociados, el alumno resiliente promedio dedica más tiempo a estudiar en el centro educativo (en promedio entre una y dos horas más por semana) que el alumno promedio de entornos poco favorables que logra bajos resultados. En este caso la competencia analizada fue Ciencias.
- La confianza que tienen los alumnos en sus propias habilidades académicas. Los resultados de la evaluación PISA muestran que, cuanto más confianza en sí mismos tengan los alumnos, mayor será su posibilidad de ser resilientes.
- La motivación, en particular la motivación que surge de un impulso personal e interno, en lugar de la motivación que surge de un estímulo externo está también asociada con la característica de ser resilientes de los alumnos en muchos países, aunque esta relación es más débil.

Fuente: OECD, 2011. *PISA in Focus N5: Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen* – © OCDE 2011 <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48789439.pdf>

Ansiedad

La ansiedad ante tareas escolares es algo relativamente común en todos los centros. Que los estudiantes muestren ansiedad ante las tareas escolares se relaciona negativamente con el rendimiento y con la satisfacción con la vida. Además, la ansiedad se relaciona con la motivación de manera que aquellos estudiantes con una elevada motivación de logro suelen presentar niveles más elevados de ansiedad.

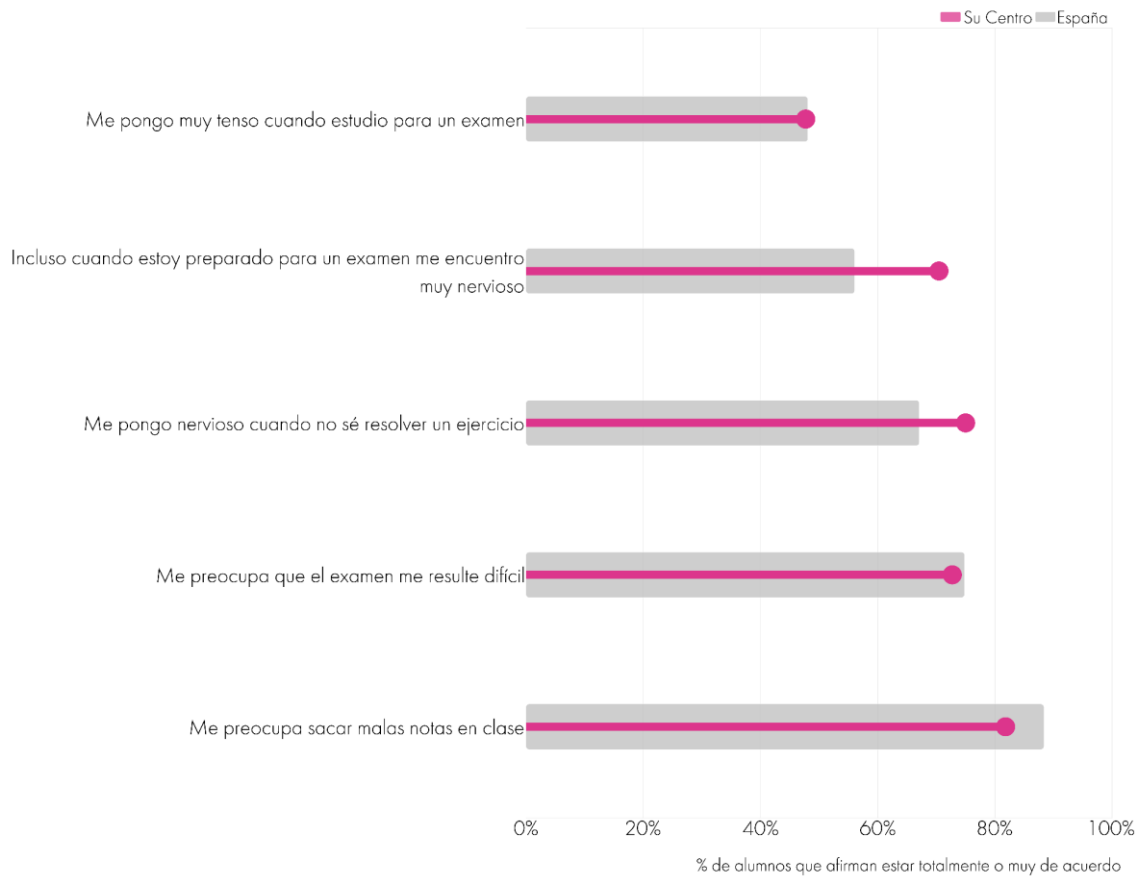
Tanto padres como profesores pueden intervenir para amortiguar y disminuir la ansiedad de los estudiantes. Por ejemplo, los profesores pueden aplicar prácticas educativas que ayuden a los alumnos a gestionar la ansiedad. Por su parte, los padres pueden intervenir alentando su autoconfianza.

La Figura 24 muestra el porcentaje de alumnos de su centro y del grupo de referencia que indicaron estar *Totalmente de acuerdo* o *Muy de acuerdo* con las afirmaciones relacionadas con la ansiedad ante tareas escolares o exámenes. La figura muestra un círculo para las respuestas de los alumnos de su centro y una barra sombreada para las respuestas del conjunto de alumnos del grupo de referencia.

En el caso del grupo de referencia, la situación que más inquietud provoca entre los alumnos es la de sacar malas notas en clase, con un 88% de alumnos preocupados por esto. Como contraparte, la situación que menos ansiedad provoca entre los estudiantes es la de estudiar para un examen, con un 48% de estudiantes de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación "Me pongo muy tenso cuando estudio para un examen". Aunque ésta es la situación que menos ansiedad genera entre todas las presentadas, el porcentaje ya es relativamente alto, indicando que al menos un 50% de alumnos españoles tienen dificultades para gestionar la ansiedad en el

ámbito escolar. Examine los indicadores relativos a su centro para identificar las situaciones más problemáticas en su centro y valore medidas oportunas para ofrecer a sus estudiantes.

Figura 24. Ansiedad, alumnos de su centro y España



Miedo al fracaso

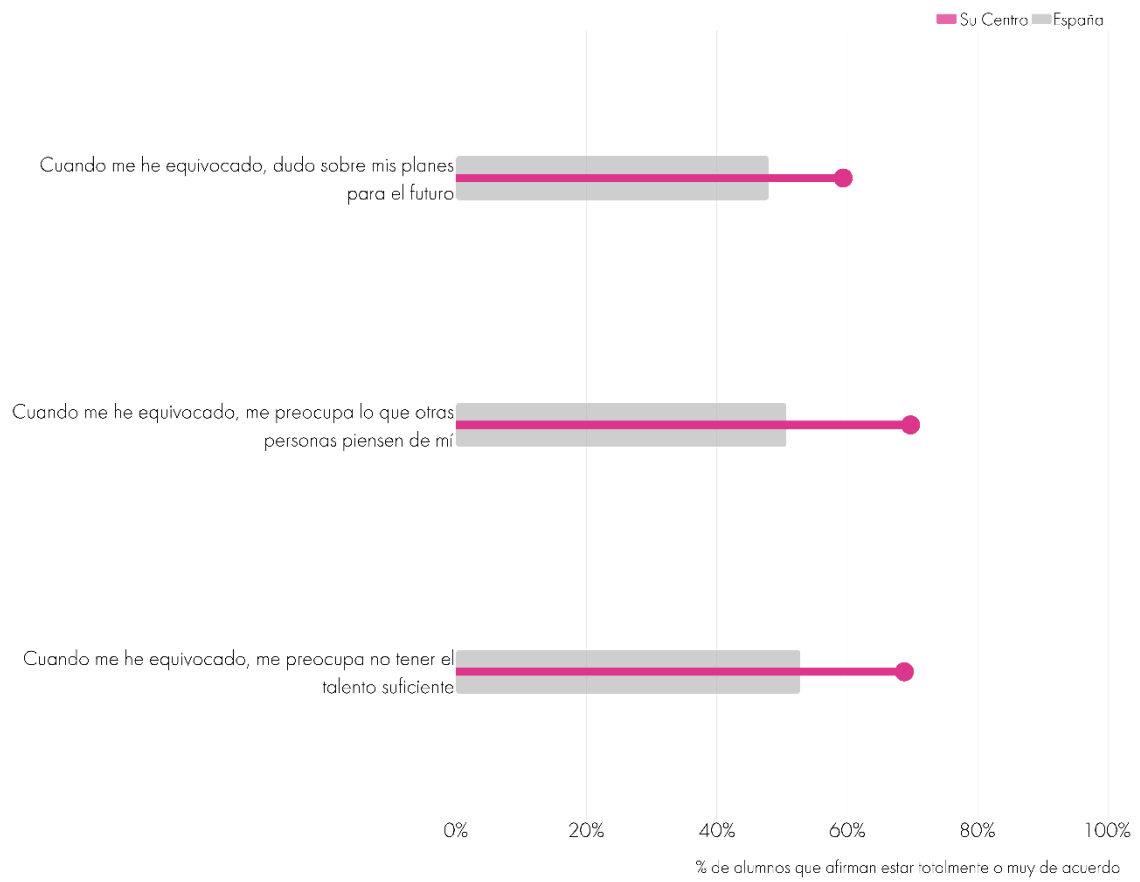
El miedo que los alumnos tienen ante la posibilidad de no desempeñarse de manera adecuada está muy relacionado con la toma de riesgos. Aquellos alumnos que hacen una interpretación negativa del fracaso y lo viven como algo vergonzoso suelen evitar tomar riesgos. Este factor muestra además una importante diferencia de género, siendo las chicas las que presentan un mayor miedo al fracaso, independientemente del rendimiento real.

Dadas las repercusiones que el miedo al fracaso tiene en los alumnos, tanto en su rendimiento como en su bienestar y satisfacción con la vida, es importante que padres, profesores y directores presenten cuidado para no instaurar este sentimiento entre los alumnos.

La Figura 25 muestra el porcentaje de alumnos del grupo de referencia y de su centro que indicaron estar *Totalmente de acuerdo* o *Muy de acuerdo* con tres afirmaciones relativas al miedo al fracaso o al modo en que viven el hecho de equivocarse. Como se ha dicho anteriormente, la barra sombreada muestra los datos del grupo de referencia y las líneas y bolas coloreadas en rosa los datos de su centro.

En el caso de España el 48% de los estudiantes afirmaron dudar sobre los planes de su futuro cuando se han equivocado. Un porcentaje ligeramente superior, el 53%, afirmó sentirse preocupado por no tener el talento suficiente cuando se equivocan. Al igual que pasaba en el apartado anterior, el miedo al fracaso es algo relativamente frecuente entre el alumnado español. Analice con detenimiento las respuestas proporcionadas por sus alumnos para identificar los puntos potencialmente problemáticos e intervenir sobre ellos.

Figura 25. Miedo al fracaso, alumnos de su centro y España



ANEXO I

Resultados según ítem

Ítem lectura	Subescala	Contexto	% Aciertos
1	Comprender	Texto literario	70%
2	Interpretar	Texto literario	46%
3	Comprender	Texto literario	30%
4	Comprender	Texto literario	11%
5	Reproducir	Comprensión	24%
6	Comprender	Comprensión	26%
7	Reproducir	Comprensión	54%
8	Interpretar	Comprensión	83%
9	Interpretar	Coherencia global	46%
10	Reproducir	Coherencia global	87%
11	Interpretar	Coherencia global	41%

Ítem matemáticas	Subescala	Contexto	% Aciertos
1	Conocer	Medida	72%
2	Razonamiento	Medida	63%
3	Aplicar	Medida	63%
4	Conocer	Geometría	87%
5	Razonamiento	Incertidumbre	98%
6	Aplicar	Medida	30%
7	Razonamiento	Números	26%
8	Conocer	Números	70%
9	Razonamiento	Números	50%
10	Razonamiento	Números	13%
11	Razonamiento	Números	65%

Ítem ciencias	Subescala	Contexto	% Aciertos
1	Conocer	Materia y energía	72%
2	Aplicar	Materia y energía	98%
3	Razonamiento	Materia y energía	83%
4	Razonamiento	Ciencias físicas	74%
5	Aplicar	Ciencias físicas	78%
6	Aplicar	Ciencias físicas	61%
7	Aplicar	Ciencias Tierra	93%
8	Aplicar	Ciencias Tierra	85%
9	Conocer	Seres vivos	28%
10	Aplicar	Ser humano	57%
11	Aplicar	Materia y energía	7%
12	Aplicar	Materia y energía	17%

ANEXO II

Resultados por alumno

Estudiante	Lectura	Matemáticas	Ciencias
britanicoaragon4s001	529	611	427
britanicoaragon4s002	617	631	604
britanicoaragon4s003	551	559	486
britanicoaragon4s004	415	424	305
britanicoaragon4s005	516	472	539
britanicoaragon4s006	605	638	493
britanicoaragon4s009	515	451	257
britanicoaragon4s010	390	386	382
britanicoaragon4s011	621	554	459
britanicoaragon4s012	483	691	478
britanicoaragon4s013	638	623	528
britanicoaragon4s014	606	625	443
britanicoaragon4s015	536	470	496
britanicoaragon4s016	493	626	549
britanicoaragon4s017	504	639	332
britanicoaragon4s018	597	601	484
britanicoaragon4s020	555	643	516
britanicoaragon4s021	421	367	282

Estudiante	Lectura	Matemáticas	Ciencias
britanicoaragon4s023	651	680	553
britanicoaragon4s024	475	485	475
britanicoaragon4s027	585	472	496
britanicoaragon4s029	547	612	505
britanicoaragon4s030	537	504	244
britanicoaragon4s032	593	660	526
britanicoaragon4s033	599	434	495
britanicoaragon4s034	347	644	525
britanicoaragon4s035	584	704	576
britanicoaragon4s036	578	542	513
britanicoaragon4s040	557	575	493
britanicoaragon4s042	578	614	463
britanicoaragon4s043	521	527	370
britanicoaragon4s044	393	392	388
britanicoaragon4s045	640	546	439
britanicoaragon4s046	486	541	573
britanicoaragon4s047	636	659	602
britanicoaragon4s048	534	482	521

Estudiante	Lectura	Matemáticas	Ciencias
britanicoaragon4s049	582	505	536
britanicoaragon4s050	581	559	389
britanicoaragon4s051	655	727	555
britanicoaragon4s052	439	427	409
britanicoaragon4s053	454	487	411
britanicoaragon4s054	609	663	493
britanicoaragon4s055	563	510	510
britanicoaragon4s056	580	543	416
britanicoaragon4s057	616	477	458
britanicoaragon4s058	494	476	356
britanicoaragon4s059	609	487	446



www.globaleducationtest.com



+34 984 70 64 52



España



info@globaleducationtest.com



@get_evaluation

