

---

**Rendimiento educativo y variables contextuales en  
la evaluación de diagnóstico de Andalucía**

*Javier Gil Flores*

Director del departamento

Departamento de Método de Investigación y Diagnóstico Educativo (MIDE)

Universidad de Sevilla



## RENDIMIENTO EDUCATIVO Y VARIABLES CONTEXTUALES EN LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO EN ANDALUCÍA

Javier Gil Flores  
*Universidad de Sevilla*

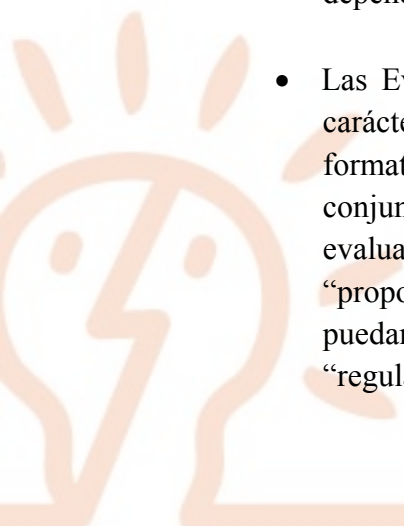
### INTRODUCCIÓN

Esta ponencia aborda la relación entre las variables contextuales y el rendimiento educativo, basándonos en el estudio que viene realizándose con motivo de las Evaluaciones de Diagnóstico en Andalucía.

Las Evaluaciones de Diagnóstico constituyen uno de los elementos novedosos que introduce la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) en nuestro sistema educativo. Su implementación supone el desarrollo de procedimientos de evaluación estandarizados para medir el nivel alcanzado por los escolares en relación a las competencias básicas del currículum. El objeto de las Evaluaciones de Diagnóstico son las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al término del segundo ciclo de Educación Primaria (EP) y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados de estas evaluaciones habrán de proporcionar información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo, traducándose en la adopción de medidas por parte de los centros y por parte de las Administraciones educativas, dirigidas a la mejora de las deficiencias que pudieran detectarse.

A partir de lo previsto en el articulado de la LOE se establece una diferenciación entre dos tipos de Evaluaciones de Diagnóstico, teniendo en cuenta la cobertura y el ámbito de responsabilidad desde el que se desarrollan:

- Las denominadas evaluaciones generales de diagnóstico tienen lugar en el marco de la evaluación general plurianual del sistema educativo, que es competencia de la Administración central. Se han de realizar sobre una muestra de centros, de tal manera que “permitan obtener datos representativos, tanto de los alumnos y centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado” (art. 144). La responsabilidad de las mismas recae sobre el Instituto de Evaluación, dependiente del Ministerio de Educación.
- Las Evaluaciones de Diagnóstico previstas en los artículos 21 y 29 que, con carácter censal, se realizarán en todos los centros y tendrán un “carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa”. La realización de este segundo tipo de evaluaciones corresponde a las Administraciones educativas, que han de “proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones” (artículo 144.2), y “regular la forma en que los resultados de estas Evaluaciones de Diagnóstico que



realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa” (artículo 144.3).

En nuestro país, el Instituto de Evaluación ha venido desarrollando estudios generales sobre los resultados del sistema educativo en los últimos años. Y además, se cuenta con la experiencia de participación en programas internacionales de evaluación como TIMMS, PIRLS o PISA. Sin embargo, este tipo de evaluaciones se han apoyado en la aplicación de pruebas en muestras de centros convenientemente seleccionadas. La diferencia fundamental con las Evaluaciones de Diagnóstico que establece la LOE radica en que éstas suponen aplicar la evaluación en la totalidad de los centros de nuestro sistema educativo, confiriéndoseles un “carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa” (arts. 21 y 29 de la LOE).

Este planteamiento supone equiparar nuestro sistema educativo con el de otros países del ámbito anglosajón, en los que tradicionalmente se han realizado de manera periódica evaluaciones estandarizadas del rendimiento. Pero además, el modelo propuesto hace hincapié en el carácter formativo para los centros, es decir, en la utilización de los resultados para diseñar y ejecutar actuaciones dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ellos.

Aunque las Evaluaciones de Diagnóstico habrían de llevarse a cabo a partir del curso 2008-2009, conforme a lo establecido en el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se fijaba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, algunas Administraciones autonómicas han anticipado procesos de Evaluación de Diagnóstico en los centros dependientes de ellas. Y en este sentido, Andalucía viene desarrollando anualmente desde el curso 2006-2007 la Evaluación de Diagnóstico con carácter censal, prevista en la LOE, abarcando a todos los centros sostenidos con fondos públicos que imparten los niveles de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. De este modo, nuestra Comunidad Autónoma ha sido una de las primeras en el Estado Español en lo que respecta a la realización de este tipo de evaluaciones. Hasta la fecha, son tres las ediciones de la Evaluación de Diagnóstico celebradas en el mes de octubre de los años 2006, 2007 y 2008, y se está trabajando actualmente en la cuarta edición que tendrá lugar en mayo de 2010.

## **1. LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO EN ANDALUCÍA**

La exigencia de evaluación de los sistemas educativos está cada vez más presente en la mayoría de los países de nuestro contexto. Ello es una consecuencia directa de la necesidad de adaptar la educación a las demandas de una sociedad cambiante, caracterizada por fenómenos como la irrupción de las nuevas tecnologías, la globalización o la transformación constante del mercado de trabajo que requiere de los sujetos la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Al control sobre los resultados

obtenidos se suma por tanto, la intención de mejorar las prácticas educativas para dar respuesta a las necesidades de la sociedad a la que sirven.

En el caso de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía, la finalidad de contribuir a la mejora y al cambio constituye un elemento esencial del modelo de evaluación adoptado. La evaluación en nuestra Comunidad Autónoma se caracteriza por basarse en competencias básicas del alumnado, ser aplicada con carácter universal en la totalidad de los centros sostenidos con fondos públicos, participar simultáneamente de aspectos propios de una evaluación interna y de una evaluación externa, poseer un carácter eminentemente formativo y prestar atención a la variables contextuales que inciden en el rendimiento del alumnado. Cada uno de estos rasgos es abordado en los epígrafes que siguen.

*a) Una evaluación basada en competencias*

La consideración de las competencias como objeto de evaluación implica resituar el centro de gravedad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando se evalúa el aprendizaje escolar, suele hacerse teniendo como criterio de referencia el conjunto de contenidos curriculares. Así, el alumno demuestra su dominio de una serie de conocimientos y procedimientos adquiridos y desarrollados en el medio escolar. El currículo tradicional ha hecho especial hincapié sobre los contenidos cognoscitivos, prestando menor atención a las destrezas y habilidades que pueden ser transferidas por los escolares a situaciones en las que habrán de desenvolverse en la vida cotidiana, tanto en el presente como en el futuro.

En la Evaluación de Diagnóstico llevada a cabo en Andalucía se consideran las competencias básicas como objeto de evaluación. El desarrollo de competencias implica una serie de conocimientos, habilidades y actitudes transferibles y útiles para hacer frente a situaciones y problemas que se presentan en la vida real. En consecuencia, la evaluación de tales competencias supone la apreciación del desempeño del alumnado para comprender el mundo que le rodea, desenvolverse ante situaciones de la vida diaria y resolver problemas prácticos. La idea de fondo es, por tanto, valorar el grado en que la escuela prepara para la vida, y en qué medida los escolares están suficientemente formados para asumir su papel como ciudadanos que conforman una sociedad moderna.

De cara a la evaluación, se ha partido de una serie de competencias básicas que se espera que el alumnado alcance al término de la enseñanza obligatoria. De acuerdo con la Ley de Educación de Andalucía (Ley 17/2007 de 10 de diciembre), estas competencias básicas son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia de razonamiento matemático
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural

- Competencia digital y tratamiento de la información
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

De entre ellas, las dos primeras ediciones de la Evaluación de Diagnóstico se centró sobre la competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita en lengua española, y de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. Desde la evaluación realizada en el curso 2008-2009, se ha considerado también como objeto de evaluación la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, identificada con la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

De cara a su evaluación, las competencias han sido estructuradas en dimensiones, y en éstas se distinguen a su vez una serie de elementos de competencia. Tales elementos vienen a representar las operaciones o tareas concretas que los alumnos y alumnas tendrían que realizar para que pueda inferirse su dominio de las competencias básicas. En el cuadro 1 se recogen las dimensiones consideradas para cada una de las competencias básicas que son actualmente objeto de la Evaluación de Diagnóstico.

<i>Competencia básica</i>	<i>Dimensiones</i>
Competencia en comunicación lingüística (lengua española)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión oral</li> <li>• Expresión oral</li> <li>• Comprensión lectora</li> <li>• Expresión escrita</li> </ul>
Competencia matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar, comprender e interpretar información</li> <li>• Expresión matemática</li> <li>• Plantear y resolver problemas</li> </ul>
Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y natural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología científica</li> <li>• Conocimientos científicos</li> <li>• Interacciones ciencia-tecnología-sociedad-ambiente</li> </ul>

Cuadro 1. Dimensiones consideradas en las competencias básicas objeto de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía.

*b) Una evaluación censal y muestral*

La Evaluación de Diagnóstico responde fundamentalmente a un carácter censal. Abarca a la totalidad de los centros públicos y concertados del sistema educativo andaluz en los que se imparten los niveles de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. Al centrarse sobre competencias básicas, la evaluación no se vincula al modo específico en que determinados contenidos son considerados en las concreciones curriculares elaboradas en los diferentes centros. El objeto de evaluación lo constituyen aspectos básicos de la formación adquirida, que han de constituir un denominador común de los procesos de enseñanza-aprendizaje puestos en práctica en centros concretos. Así, es posible la utilización de pruebas estandarizadas que resultan adecuadas en la totalidad de los centros a los que van dirigidas.

Una consecuencia inmediata del carácter censal de la evaluación es el importante volumen de centros y alumnado a los que afecta. Tomando como referencia las tres primeras ediciones de la Evaluación de Diagnóstico desarrolladas hasta el momento, la media de centros participantes supera los 4.000 y el alumnado objeto de evaluación rebasa ampliamente los 175.000 sujetos, englobando en esta cifra a alumnos y alumnas que iniciaban quinto curso de Educación Primaria o tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. En la tabla 1 se recoge el número de centros y alumnado participantes para ambas etapas.

<i>Etapas</i>	<i>Nº de Centros</i>	<i>Nº de alumnos/as</i>
Educación Primaria	2.457	95.068
Educación Secundaria Obligatoria	1.629	81.676
<i>Total</i>	4.086	176.744

Tabla 1. Media de centros y alumnado participantes en la Evaluación de Diagnóstico para las tres ediciones realizadas hasta el momento.

Pero al mismo tiempo, la evaluación adopta un carácter muestral. De acuerdo con la regulación hecha por la Administración educativa andaluza sobre las pruebas de evaluación diagnóstica y sobre el procedimiento de aplicación de las mismas en los centros docentes andaluces sostenidos con fondos públicos, el profesorado de los centros ha sido el encargado de aplicar y corregir las pruebas. No obstante, se contempla una aplicación de las pruebas a través de agentes externos (miembros de la inspección educativa) a una muestra aleatoria de centros, eligiendo al azar en cada uno de ellos a un grupo de clase con la finalidad de contrastar los resultados globales obtenidos en la población de centros. Es lo que se denominó *aplicación muestral* de las pruebas de



diagnóstico, diferenciándola así de la aplicación generalizada en todos los centros, a la que se hace referencia en términos de *aplicación censal*. Ambas aplicaciones tienen lugar simultáneamente.

La muestra de centros seleccionados para llevar a cabo la aplicación muestral ha venido estando integrada por un número de en torno a doscientos centros, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria.

#### *c) Una evaluación interna y externa*

De acuerdo con el *Marco Teórico de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía*<sup>1</sup>, la evaluación realizada armoniza la autoevaluación con la evaluación externa, identificándose ambas con las modalidades censal y muestral respectivamente. No obstante, en ambos casos las evaluaciones desarrolladas se apartan de patrones habituales cuando las evaluaciones se caracterizan de este modo.

Así, la que denominamos “autoevaluación de los centros” contempla la utilización de pruebas externas no elaboradas dentro de la propia institución que se evalúa, y ha surgido por iniciativa de la Administración y no de los propios centros. Sin embargo, aunque el proceso establecido parte de la aplicación de pruebas externas, implica a los centros en la administración y corrección de las mismas, y propone la participación de los claustros y consejos escolares en el análisis y la valoración de los resultados, y en la elaboración de propuestas de mejora. En el caso de las evaluaciones muestrales, su carácter externo no conlleva el predominio de una función sumativa, puesto que es necesario que se deriven del proceso los mismos beneficios que se esperan para el resto de los centros, de tal manera que la evaluación externa tiene también una función plenamente formativa para los centros que componen las muestras.

#### *d) Carácter formativo de la evaluación*

La Evaluación de Diagnóstico tiene como finalidad, más allá de la medición del rendimiento del alumnado andaluz, contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje, propiciando la reflexión y el compromiso de los sectores implicados, tanto en el análisis de la situación en que se encuentran los centros como de la propuesta de medidas facilitadoras de una mejora del desarrollo competencial del alumnado.

En este sentido, se proporcionan pautas para que los centros, la inspección y la propia Administración Educativa participen en la explotación de los resultados obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico. El proceso se inicia con la valoración de resultados por parte

---

<sup>1</sup> Consejería de Educación (2006). *El Modelo de Evaluación de Diagnóstico en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica de los centros, que da lugar a un informe difundido entre el profesorado de los respectivos Claustros y entre los miembros de los Consejos Escolares. Analizado por estas instancias, la Dirección del centro elabora a su vez un informe que, junto con las medidas y propuestas de mejora que serán incluidas en el Plan Anual de Centro, es remitido a la inspección y a la Administración, generándose nuevos informes a distintos niveles.

En el proceso descrito, la pieza clave para garantizar el sentido formativo de la evaluación es la elaboración por parte de los centros de planes y actuaciones de mejora que permitan superar los posibles déficits observados. Por tanto, la evaluación conduce en último término a la adopción de decisiones fundamentadas en el análisis de la situación y en la reflexión sobre los factores que podrían explicar los niveles de desarrollo competencial logrados.

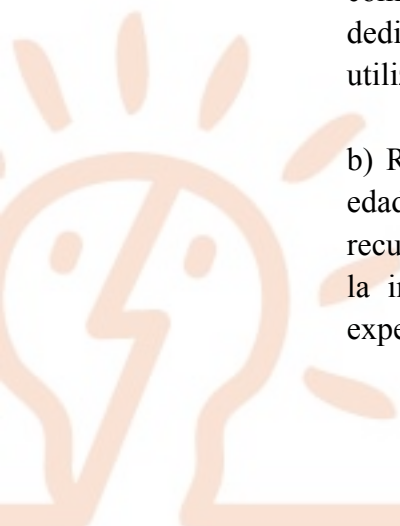
El volumen de mejoras propuestas es un reflejo de los efectos que sobre los centros tienen los resultados de las pruebas de diagnóstico. En la última de las evaluaciones realizadas, que tuvo lugar en el curso 2008-2009, los centros andaluces generaron un total de 28.514 propuestas de mejora en Educación Primaria y 15.309 en Educación Secundaria. Las temáticas incluyen aspectos relativos al currículo, la práctica docente, la organización y funcionamiento de los centros, la tutoría, la convivencia o las relaciones con la familia y el entorno.

#### *e) Consideración de las variables contextuales*

La regulación de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía ha establecido la necesidad de considerar factores contextuales de carácter sociocultural. El objetivo es tener en cuenta información relevante sobre estos factores, de cara a una adecuada valoración del rendimiento y a las decisiones que deban adoptarse en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los centros. El análisis de las variables contextuales permite caracterizar al alumnado y a los centros, atendiendo a aspectos como los siguientes:

a) Actitudes y comportamientos personales del alumnado, incluyendo aspectos como expectativas académicas, gusto por el colegio, hábitos de lectura, tiempo dedicado a ver la televisión, jugar a videojuegos o hacer tareas escolares, y utilización que se hace del ordenador e Internet.

b) Rasgos del entorno familiar del alumnado, atendiendo a aspectos como la edad de los padres y madres, su estatus ocupacional, nivel de estudios, los recursos con que cuenta el domicilio familiar, el papel de la lectura en el hogar, la implicación de las familias en las tareas escolares del alumnado y las expectativas académicas sobre los hijos e hijas.





c) Características de los centros (tamaño del grupo clase, coordinación docente, actitud del profesorado hacia el trabajo en equipo), características de sus usuarios (presencia de otras nacionalidades, presencia de no hispanohablantes en clase, nivel económico del alumnado), servicios de biblioteca presentes en los centros (modalidad, dotación y uso), el desarrollo de la enseñanza (atención a la diversidad y aspectos didácticos como la metodología empleada o los procedimientos de evaluación del aprendizaje) y el clima de centro, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado.

El conocimiento de estos rasgos contextuales da paso a que se analicen las relaciones entre los comportamientos personales, el contexto familiar y el contexto escolar, de una parte, y los niveles de competencia matemática, competencia en comunicación lingüística y competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y natural del alumnado, de otra.

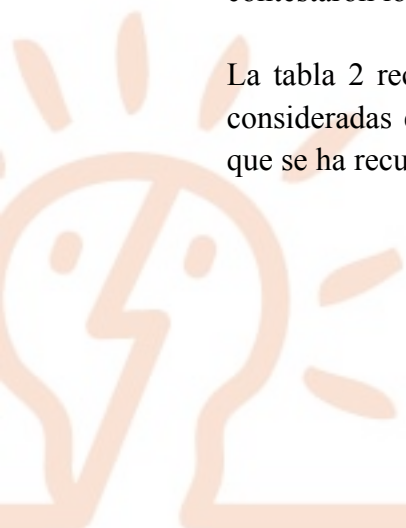
## **2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO**

Aunque el análisis del contexto, como se ha expresado anteriormente, ha abarcado aspectos relativos a los comportamientos individuales, a las características del centro y del entorno familiar, en el presente trabajo focalizamos la atención sobre los aspectos relativos al contexto familiar del alumnado. En éstos radica la singularidad de la Evaluación de Diagnóstico frente a otras evaluaciones llevadas a cabo en nuestra Comunidad Autónoma, como es el caso de la evaluación internacional PISA, en la que sólo se ha recogido información del alumnado y de los centros.

### **2.1. Metodología adoptada**

Metodológicamente, el análisis del contexto familiar del alumnado andaluz y su relación con el rendimiento se ha basado en la recogida de información mediante procedimientos de encuesta. Los cuestionarios utilizados han ido dirigidos a las familias del alumnado participante en la evaluación, a partir de las cuales se han obtenido los datos básicos para el análisis, si bien algunos aspectos han sido extraídos de los cuestionarios que contestaron los alumnos y alumnas objeto de evaluación.

La tabla 2 recoge las principales variables referidas al contexto familiar que han sido consideradas en la Evaluación de Diagnóstico, indicando la fuente de información a la que se ha recurrido.



<i>Variables</i>	<i>Fuente</i>	
	<i>Alumnado</i>	<i>Familias</i>
Nivel de estudios del padre		•
Nivel de estudios de la madre		•
Estatus ocupacional del padre		•
Estatus ocupacional de la madre		•
Recursos disponibles en el domicilio familiar		•
Número de libros en el domicilio familiar		•
Hábitos de lectura del padre y la madre		•
Actitudes familiares hacia la lectura		•
Ayuda familiar para realizar las tareas escolares	•	
Estímulo y control sobre las tareas escolares	•	
Nivel de expectativas académicas de la familia		•

Tabla 2. Variables contextuales consideradas en la evaluación.

Los cuestionarios para el alumnado son respondidos tras cumplimentar las pruebas de evaluación, mientras que el dirigido a sus familias es enviado a éstas a través de los tutores o tutoras. A pesar de no tratarse de una aplicación presencial, el volumen de cuestionarios completados y devueltos por las familias es bastante considerable.

En la tabla 3 se recogen las cifras de padres/madres que han respondido a los cuestionarios. En la evaluación realizada en 2006, el análisis de contexto se circunscribió a los sujetos participantes en la evaluación muestral. En ediciones sucesivas, los cuestionarios de contexto se utilizaron a nivel censal.

<i>Edición</i>	<i>EP</i>	<i>ESO</i>
2006	3.906	3.842
2007	69.061	70.764
2008	65.144	66.660

Tabla 3. Número de familias que han respondido a los cuestionarios de contexto.

De acuerdo con la regulación de la Evaluación de Diagnóstico, un objetivo del análisis de contexto es la elaboración de un índice del nivel socioeconómico y cultural (ISC), a partir del cual explorar la relación entre el rendimiento en las pruebas y la situación económica y cultural del alumnado.

La construcción del ISC requiere la selección de variables que van a ser incluidas en el mismo. El punto de partida lo han constituido las variables manejadas en los cuestionarios de contexto administrados a familias y alumnado. Entre ellas, se han seleccionado las que más claramente se vinculan al nivel social, económico y cultural de las familias, al tiempo que muestran una cierta relación lineal con el rendimiento. Estas variables son reducidas a un único factor mediante la técnica del análisis de componentes principales. Las puntuaciones en dicho factor se toman como valores del ISC para cada uno de los sujetos y, por agregación, para cada uno de los centros participantes en la evaluación.

## **2.2. Variables familiares relacionadas con el rendimiento**

En estas páginas mostramos algunos de los resultados correspondientes a la evaluación realizada en 2008. Estos resultados guardan bastante similitud con los obtenidos en las dos ediciones precedentes.

Para cada una de las variables de contexto analizadas, se valora el rendimiento alcanzado por los alumnos y alumnas. La expresión del rendimiento se realiza mediante una escala de puntuaciones transformadas, que tienen como media el valor 500 y como desviación típica 100. Esto quiere decir que, en el supuesto de una distribución normal del rendimiento, el 95,5% del alumnado andaluz estaría comprendido entre las puntuaciones 300 y 700.

### *a) Estatus ocupacional de las familias*

Los cuestionarios respondidos por las familias incluían una cuestión relativa al nivel de ocupación de los padres y madres. Se establecieron ocho categorías que agrupaban a un amplio abanico de profesiones, tratando de que dicha categorización reflejara un orden en cuanto al estatus ocupacional.

A partir de las repuestas obtenidas, se encontró que el porcentaje de madres en la categoría de directivos de empresas o en la Administración pública es sensiblemente inferior al de los padres (en torno al 2% en el primer caso y por encima del 5% en el segundo). Por otra parte, la dedicación a tareas domésticas en el hogar se aproxima al 40% entre las madres, pero no llega al 1% entre los padres.

Las puntuaciones medias encontradas en las pruebas de rendimiento reflejan un mayor nivel de competencia en los alumnos y alumnas cuyos padres o madres poseen un estatus

ocupacional más elevado. Un ejemplo de ello son los resultados obtenidos para el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en función del estatus ocupacional de las madres (ver tabla 4).

<b>Competencia</b>	B. Técnicos, profesionales, científicos e intelectuales. Fuerzas armadas (desde oficiales)	C. Técnicos y profesionales de apoyo. Empleados de tipo administrativo. Pequeños empresarios	D. Trabajadores restauración, personales, protección y vendedores. Fuerzas armadas (hasta suboficiales)	E. Trabajadores cualificados	F. Trabajadores no cualificados	G. Labores domésticas en el propio hogar
Matemática	558,84	527,29	509,49	484,51	486,21	492,15
Comunicación lingüística	558,31	525,67	510,98	479,98	484,29	495,64
Conoc. e inter. con mundo físico y natural	557,87	526,23	509,25	485,68	485,09	493,82

Tabla 4. Rendimiento del alumnado de ESO en función del estatus ocupacional de la madre.

La variación del rendimiento en función del estatus ocupacional de las madres es en líneas generales similar al observado para los padres, aunque pueden hacerse alguna matización: un mayor estatus ocupacional de las madres corresponde a un mejor rendimiento de los hijos o hijas, si bien la dedicación a tareas domésticas en el hogar se asocia a un rendimiento educativo superior que cuando las madres desempeñan un trabajo no cualificado.

#### *b) Recursos en el domicilio familiar*

Los más frecuentes en los hogares de donde proceden los alumnos y alumnas evaluados han resultado ser los libros de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios,...), los aparatos de vídeo, CD, DVD y la mesa de estudio, con niveles de presencia que tanto en EP como en ESO se sitúan en torno al 90%. Entre los menos frecuentes, con porcentaje de presencia en torno al 40% o inferior, se encuentran la prensa diaria y las revistas especializadas.

Los ordenadores son un recurso frecuente, con 79,9% de presencia para el alumnado de EP, que se eleva hasta el 90,8% para ESO. La conexión a Internet baja en relación a la frecuencia de los ordenadores; existe en algo más de la mitad de los hogares del alumnado de EP (57,3%) y en casi dos de cada tres hogares en ESO (70,6%).

Un hecho que puede ser resaltado es que la dotación de recursos en los hogares de los que procede el alumnado de ESO es superior que en los hogares del alumnado de EP. Para todos los elementos considerados, el porcentaje de presencia en los hogares de ESO se sitúa ligeramente por encima del registrado para EP.

Al examinar las diferencias que se dan en el rendimiento educativo del alumnado, todas las puntuaciones son significativamente superiores cuando en el hogar se cuenta con recursos, cualquiera que sea el tipo de recursos considerado. Como ejemplo de ello, en la tabla 5 se recogen los valores medios en la competencia matemática y la diferencia observada, índice este último que ha servido para ordenar los recursos desde el que registra la mayor diferencia de puntuación hasta el que registra la menor diferencia. Los resultados indican que las mayores diferencias se dan en función de la presencia de libros de lectura y libros de consulta en el domicilio familiar. Las menores diferencias se asocian a que los hogares dispongan o no de prensa diaria y de TV digital, por cable o vía satélite.

<i>Recursos</i>	<i>Rendimiento</i>		
	<i>No disponible</i>	<i>Sí disponible</i>	<i>Diferencia</i>
Libros de lectura	446,97	510,63	63,66
Libros de consulta y apoyo escolar	446,84	508,22	61,38
Reproductor de vídeo, CD, DVD	452,23	507,43	55,20
Ordenador	459,75	512,94	53,19
Mesa de estudio	459,71	508,01	48,30
Sitio adecuado para el estudio	464,99	507,93	42,94
Internet	482,05	517,40	35,35
Revistas especializadas	489,55	522,41	32,86
TV digital, por cable, vía satélite	492,84	511,97	19,13
Prensa diaria	497,20	513,68	16,48

Tabla 5. Competencia matemática del alumnado de EP en función de la presencia de recursos en casa

### *c) Nivel educativo de las familias*

De acuerdo con los resultados obtenidos al analizar esta variable, el rendimiento educativo del alumnado en las tres competencias evaluadas es mayor cuanto más elevado resulta ser el nivel educativo de padres y madres. Con diferencia, el alumnado cuyos padres/madres poseen un título universitario (diplomatura, licenciatura, ingeniería o

doctorado) alcanzan las puntuaciones más altas, situándose en todos los casos en torno al valor 550. Respecto a los alumnos y alumnas que proceden de las familias con nivel educativo más bajo (estudios primarios incompletos o sin estudios), las diferencias de rendimiento se aproximan a los 100 puntos.

Esta relación se aprecia con nitidez tanto para el alumnado de Educación Primaria como para el de Educación Secundaria Obligatoria. Además, la diferencia de rendimiento entre los grupos de mayor y menor nivel educativo parece algo más acusada cuando consideramos el nivel educativo de las madres. Para ilustrar la relación entre rendimiento y nivel educativo familiar, mostramos en la tabla 6 las puntuaciones logradas por el alumnado de Educación Primaria en función del nivel educativo de la madre. El comportamiento en relación con el nivel educativo del padre o en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es muy similar.

<i>Competencia</i>	<i>Sin estudios/ estudios primarios incompletos</i>	<i>EGB - ESO</i>	<i>Bachillerato, FP, Escuela de Artes y Oficios,...</i>	<i>Estudios universitarios</i>
Matemática	450,87	492,90	518,75	550,88
Comunicación lingüística	452,47	493,73	518,43	550,20
Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	453,55	492,72	517,88	547,55

Tabla 6. Competencias del alumnado de EP en función del nivel educativo de la madre.

#### *d) Papel de la lectura en los hogares*

La importancia que se concede a la lectura en los hogares puede ser considerado un buen indicador del nivel cultural familiar. La aproximación a este indicador se ha apoyado en la recogida de información y análisis sobre tres variables: el número de libros de lectura con que cuentan los hogares, los hábitos de lectura que posee la familia, y las actitudes hacia la lectura.

En cuanto a la primera de ellas, se ha pedido a las familias que informen sobre el número aproximado de libros de los que disponen en su casa, excluyendo revistas, periódicos, libros de texto o libros infantiles/juveniles. La presencia de libros en los hogares del alumnado de EP y ESO es muy similar, con una ligera superioridad de los hogares del alumnado de ESO. En torno al 10% de los hogares cuentan con un máximo de 10 libros; aproximadamente 4 de cada 10 hogares cuentan con un número de libros comprendido entre los 26 y 100, y se sitúan alrededor del 15% los que sobrepasan la cifra de 200.



Al relacionar esta variable con el rendimiento, se aprecia con claridad que una mayor presencia de libros en el domicilio familiar va asociada a puntuaciones más elevadas en las tres competencias. Las diferencias entre los hogares con menos de 10 libros y con más de 200 llegan a ser de 100 puntos (ver tabla 7).

<i>Competencia</i>	<i>Número de libros</i>				
	<i>0-10</i>	<i>11-25</i>	<i>26-100</i>	<i>101-200</i>	<i>Más de 200</i>
Matemática	452,91	474,55	499,39	523,74	548,63
Comunicación lingüística	452,17	475,65	500,91	523,52	547,49
Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	447,01	473,90	500,43	524,72	549,15

Tabla 7. Rendimiento del alumnado de ESO en función del número de libros en casa.

Un segundo aspecto considerado en relación con la importancia que se confiere a la lectura, se ha concretado en los hábitos lectores que poseen los padres y madres del alumnado. Se preguntó a los encuestados que indicaran cuánto tiempo suelen pasar semanalmente leyendo en casa, incluyendo libros, revistas, periódicos y materiales de trabajo.

Casi la mitad de las familias encuestadas afirman dedicar entre 1 y 5 horas semanales a la lectura, dándose una situación muy similar para las familias del alumnado de EP y de ESO. Las familias con mayor hábito lector (más de 10 horas a la semana) representan aproximadamente el 15%, mientras las que dedican a la lectura menos de 1 hora representan entre el 12% y el 13% del total.

Los niveles de rendimiento educativo del alumnado son más elevados cuanto mayor es el tiempo que dedican los padres y madres a la lectura. La diferencia en el nivel alcanzado entre el alumnado que procede de familias con menos de una hora de lectura semanal y familias que leen más de 10 horas por semana llega a superar los 75 puntos en EP y los 80 en ESO. La tabla 8 muestra las puntuaciones del alumnado en ESO, en función de esta variable.

<i>Competencia</i>	<i>Menos de 1 hora a la semana</i>	<i>Entre 1 y 5 horas por semana</i>	<i>Entre 6 y 10 horas por semana</i>	<i>Más de 10 horas por semana</i>
Matemática	466,23	493,69	518,88	541,30
Comunicación lingüística	466,72	494,91	519,49	539,70

Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	464,10	493,78	520,70	540,75
---	--------	--------	--------	--------

Tabla 8. Rendimiento del alumnado de ESO en función del tiempo que dedican los padres y madres a la lectura



Por último, utilizando una escala de cuatro puntos, se pidió a los padres y madres que se posicionaran en relación a las siguientes afirmaciones expresando el grado de acuerdo con las mismas:

- Leo sólo por obligación
- Me gusta hablar de libros con otras personas
- Me gusta pasar mi tiempo libre leyendo
- Leo sólo si necesito información
- Leer es una actividad importante en mi casa

A partir de las respuestas a estos cinco ítems, y recurriendo a la técnica del análisis de componentes principales, este conjunto inicial de variables se redujo a un solo factor que denominamos *actitud familiar hacia la lectura*, en el cual una puntuación alta indica no identificarse con la idea de leer por obligación o sólo cuando se necesita información, y al mismo tiempo gusto por pasar el tiempo libre leyendo, hablar de libros con otras personas y tener la lectura como una actividad importante en casa.

Utilizando como puntos de corte los cuartiles de la distribución para las puntuaciones factoriales, el alumnado ha sido segmentado en cuatro grupos de tamaño similar, que hemos caracterizado como sujetos que proceden de familias con baja actitud hacia la lectura, actitud media-baja, actitud media-alta y actitud alta hacia la lectura.

Se ha comprobado que el rendimiento del alumnado se incrementa progresivamente a medida que aumenta la puntuación en el factor *actitud familiar hacia la lectura*. En la tabla 9 se muestra la variación del rendimiento en función de las actitudes hacia la lectura, centrándonos en el caso del alumnado de ESO.

<i>Competencia</i>	<i>Actitud familiar hacia la lectura</i>			
	<i>Baja</i>	<i>Media-baja</i>	<i>Media-alta</i>	<i>Alta</i>
Matemática	485,89	505,82	518,97	527,64
Comunicación lingüística	482,97	505,10	520,52	531,12
Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	481,02	504,67	520,15	530,30

Tabla 9. Rendimiento del alumnado de ESO en función de la actitud familiar hacia la lectura

e) *Compromiso con el proceso de aprendizaje de los hijos o hijas*

Bajo este epígrafe presentamos resultados correspondientes a las expectativas que poseen los padres y madres sobre el nivel educativo que llegarán a alcanzar sus hijos o hijas, y al modo en que se implican en las tareas escolares que el alumnado realiza en casa.

Padres y madres del alumnado de EP y ESO poseen unas elevadas expectativas respecto al nivel educativo que lograrán su hijos/as, concretando éstas en la realización de una carrera universitaria. De acuerdo con las respuestas recogidas, esta expectativa está presente en más del 75% de los padres y madres de EP y por encima del 60% en ESO.

El rendimiento está claramente asociado a las expectativas parentales, aumentando de modo considerable conforme crece el nivel educativo que se espera llegue a alcanzar el hijo/a. Las puntuaciones en las competencias medidas se sitúan claramente por encima de los 500 puntos cuando se alberga la expectativa de que el hijo o hija llegue a cursar una carrera universitaria. Esta tendencia se observa tanto en familias del alumnado de EP como de ESO. En la tabla 10 se muestran valores para el rendimiento del alumnado de EP en función de las expectativas del padre.

<i>Competencia</i>	<i>Nivel educativo esperado</i>				
	<i>ESO</i>	<i>CCFF Grado Medio</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>CCFF Grado Superior</i>	<i>Carrera universitaria</i>
Matemática	434,14	443,38	463,97	484,83	525,36
Comunicación lingüística	435,01	438,49	461,83	482,47	526,66
Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	439,03	445,28	464,88	484,80	523,65

Tabla 10. Rendimiento en función de la expectativa del padre sobre el nivel educativo que logrará el hijo o hija que cursa EP

El alumnado de EP y ESO cuenta mayoritariamente con ayuda del padre, la madre o algún otro familiar para hacer los deberes escolares. La ayuda familiar es más frecuente en EP que en ESO. Así, el alumnado de EP que no recibe esta ayuda representa el 15,9%, mientras que en ESO el porcentaje se eleva al 38,3%.

Los niveles más elevados de rendimiento se dan entre quienes no reciben ayuda familiar para hacer los deberes, o entre quienes reciben esta ayuda sólo a veces. Por el contrario, el rendimiento es considerablemente bajo en el caso del alumnado que sí recibe ayuda del padre, madre o alguien de la familia para hacer los deberes escolares. En consecuencia, cabe pensar que la ayuda en las tareas escolares, además de reflejar un

compromiso de las familias con el trabajo escolar de los hijos, responde a las dificultades que encuentra el alumno o alumna en su realización.

Las diferencias de rendimiento observadas en función de esta variable son algo más acusadas en ESO. La tabla 11 muestra el rendimiento del alumnado de este nivel educativo en función de la ayuda familiar.

<i>Competencia</i>	<i>Ayuda para realizar las tareas</i>		
	<i>No</i>	<i>A veces</i>	<i>Sí</i>
Matemática	513,08	500,56	472,80
Comunicación lingüística	507,50	503,84	477,00
Conocimiento e interacción con mundo físico y natural	509,44	500,89	474,49

Tabla 11. Competencias del alumnado de ESO en función de la ayuda familiar para hacer los deberes

El modo en que las familias estimulan el estudio del alumnado o controlan su trabajo escolar se ha valorado a partir de las respuestas dadas por los alumnos y alumnas en el correspondiente cuestionario de contexto. Mayoritariamente, las familias preguntan diariamente al alumno o alumna si tiene deberes o tiene que estudiar, le preguntan cómo le ha ido en clase, le animan a estudiar y comprueban que estudia y hace los deberes. Al comparar los dos niveles educativos en los que se ha centrado la evaluación, pueden destacarse los siguientes aspectos:

- El alumnado de ESO es animado a estudiar con más frecuencia que el alumnado de EP
- Al alumnado de EP se le pregunta más frecuentemente si tiene deberes, y con más frecuencia sus padres comprueban que hace los deberes y le preguntan cómo le ha ido en clase.
- La diferencia más clara se da respecto a la comprobación sobre la realización de los deberes. Para el 62,8% del alumnado de EP esto ocurre todos los días, mientras que en el alumnado de ESO sólo se da diariamente en un 35,0% de los casos.

Un incremento en la frecuencia con que se pregunta a los hijos/as cómo les ha ido en clase se asocia con un rendimiento alto. Al contrario, la comprobación sobre la realización de los deberes es la única de las conductas parentales cuyo incremento en la frecuencia se asocia con cierta claridad a un descenso progresivo en las puntuaciones medias logradas por el alumnado.

### 2.3. Caracterización del nivel socioeconómico y cultural del alumnado

Una de las finalidades del análisis de contexto que se realiza en el marco de la Evaluación de Diagnóstico es la elaboración de un índice socioeconómico y cultural (ISC) que permita caracterizar la situación del alumnado y de los centros.

En la tabla 12 se muestran las variables seleccionadas para la construcción del ISC. Los valores para todas ellas se han obtenido a partir de los cuestionarios de contexto respondidos por las familias. En el caso de las variables que aludían al estatus ocupacional y al nivel educativo de padres y madres, se ha utilizado una sola variable en cada caso, tomando el estatus ocupacional o el nivel educativo más elevado de los alcanzados por el padre y la madre. De este modo, se evita la exclusión de familias monoparentales o en las que se carezca de estos datos para alguno de los cónyuges.

<i>Tipo de indicadores</i>	<i>Variables</i>
Socio-económicos	V1. Estatus ocupacional más elevado para el padre y la madre
	V2. Disponibilidad de ordenador en casa
	V3. Disponibilidad de conexión a Internet en casa
	V4. Disponibilidad de TV digital, por cable o vía satélite
Culturales	V5. Nivel de estudios más elevado para el padre y la madre
	V6. Sitio adecuado para estudiar en casa
	V7. Mesa de estudio
	V8. Libros de consulta y de apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios)
	V9. Número de libros en el domicilio familiar
	V10. Número de libros infantiles/juveniles en el domicilio familiar

Tabla 12. Variables utilizadas en la construcción del ISC.

Este conjunto de variables se ha reducido en etapas sucesivas mediante la aplicación del análisis de componentes principales, hasta obtener un único factor que puede ser interpretado como índice del nivel socioeconómico y cultural del alumnado y sus familias. De acuerdo con el peso de cada una de las variables en dicho factor, la mayor contribución al mismo corresponde al número de libros disponibles en el hogar, seguido del nivel de estudios de padres y madres.

Las puntuaciones factoriales en el ISC han permitido realizar una partición del alumnado en cuatro grupos de similar tamaño, caracterizados como sujetos procedentes de un contexto socioeconómico y cultural bajo, medio-bajo, medio-alto y alto.



En esos cuatro niveles, hemos calculado para el alumnado el valor de las competencias medias, tanto matemática como en comunicación lingüística o en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural. Tanto en EP como en ESO, el rendimiento se incrementa en función del estatus socioeconómico y cultural del alumnado medido por el ISC. En la tabla 13 se recogen los valores correspondientes al alumnado de EP, y en la figura 1 se visualiza la relación existente entre rendimiento educativo y nivel socioeconómico y cultural del alumnado.

Competencia	Índice Socioeconómico y Cultural			
	Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Matemática	456,84	495,12	516,60	547,32
Comunicación lingüística	458,76	494,28	516,02	548,11
Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural	458,55	494,02	515,36	545,99

Tabla 13. Rendimiento del alumnado de EP en función del nivel socioeconómico y cultural

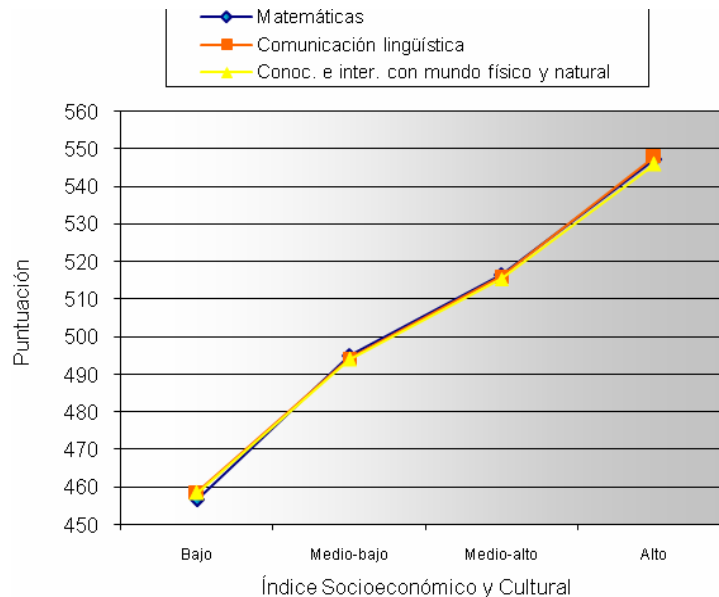


Figura 1. Rendimiento del alumnado de EP en función del nivel socioeconómico y cultural

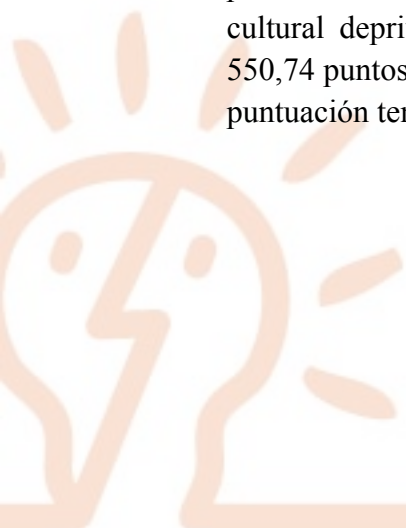
La disponibilidad de un índice de estas características, estrechamente conectado al rendimiento educativo, permite hacer valoraciones matizadas sobre los resultados de la Evaluación de Diagnóstico en diferentes contextos. Algunas de estas posibilidades son las que se presentan a continuación.

a) *La valoración del rendimiento individual en función del contexto socioeconómico y cultural de procedencia.*

Las puntuaciones que obtiene el alumnado en las pruebas de diagnóstico se expresan en diferentes escalas. Una de estas escalas corresponde a la transformación de las puntuaciones directas obtenidas en las pruebas, estandarizando dichas puntuaciones y trasladándolas a una escala de media 500 y desviación típica 100. De este modo, un sujeto o centro que alcance una puntuación inferior a 500 estará por debajo de la media andaluza, mientras que se situarán por encima de la misma aquéllos cuya puntuación sobrepase el valor 500.

El problema de comparar los centros y los individuos con la media obtenida en la Comunidad Andaluza está en que, en determinados casos, esa comparación será siempre desventajosa debido a que las condiciones contextuales dificultan considerablemente la obtención de un rendimiento más elevado. Por ello, una forma de evitar este problema sería la comparación con sujetos o centros que se sitúan en un mismo nivel socioeconómico y cultural. En este sentido, la identificación de cuatro grupos o colectivos que presentan características sociales, económicas y culturales relativamente homogéneas hará posible que cada centro pueda compararse respecto a los centros que se encuentran en similares condiciones contextuales.

Con esta idea de fondo, en la tabla 14 mostramos varios ejemplos sobre el modo en que se verían afectadas las puntuaciones en competencia matemática del alumnado de EP cuando se considera como grupo normativo a la totalidad de los examinados o cuando se toma como referencia a uno de los subgrupos definidos por su nivel socioeconómico y cultural. Así, a un sujeto con una puntuación directa de 50 en la prueba de competencia matemática correspondería una puntuación transformada de 508,48. Sin embargo, esa puntuación sería más meritoria cuando se obtiene en un contexto socioeconómico y cultural deprivado, por lo que en tal caso su puntuación directa se transformaría en 550,74 puntos, y de modo inverso, en un contexto socioeconómico y cultural elevado esa puntuación tendría menos valor, quedando cifrada en 452,26.



Competencia	Puntuación directa	Puntuación transformada	Puntuación transformada considerando el nivel en ISC			
			Bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Alto
Matemática	40	429,98	473,16	431,16	403,41	356,20
	45	469,23	511,95	472,48	447,07	404,23
	50	508,48	550,74	513,80	490,74	452,26
	55	547,72	589,53	555,12	534,41	500,29

Tabla 14. Ejemplo de transformación de puntuaciones en competencias básicas según el nivel socioeconómico y cultural para el alumnado de EP

*b) La valoración del poder compensatorio de los centros.*

La relación observada entre el rendimiento educativo y el nivel socioeconómico y cultural del alumnado al que atienden, permite utilizar a esta segunda variable como predictora de la primera. La figura 2 muestra la relación ( $R^2=0,211$ ) entre el ISC y el rendimiento medio en competencia en comunicación lingüística correspondiente a cada centro de EP de nuestra Comunidad. De acuerdo con la posición que ocupan los centros, se aprecia una tendencia a registrar mayor rendimiento a medida que el ISC alcanza mayor valor. La figura muestra también la línea de tendencia (recta de regresión) que resume la relación entre entorno socioeconómico y rendimiento. La posición respecto a esta línea permite valorar el rendimiento obtenido. Los centros situados claramente por encima de la línea muestran un rendimiento mayor del que cabría predecir a partir de su ISC. En definitiva, cabe atribuir una capacidad de compensación educativa a los centros que se encuentran en niveles relativamente bajos de ISC y que al mismo tiempo consiguen puntuaciones en rendimiento bastante por encima de lo esperado.



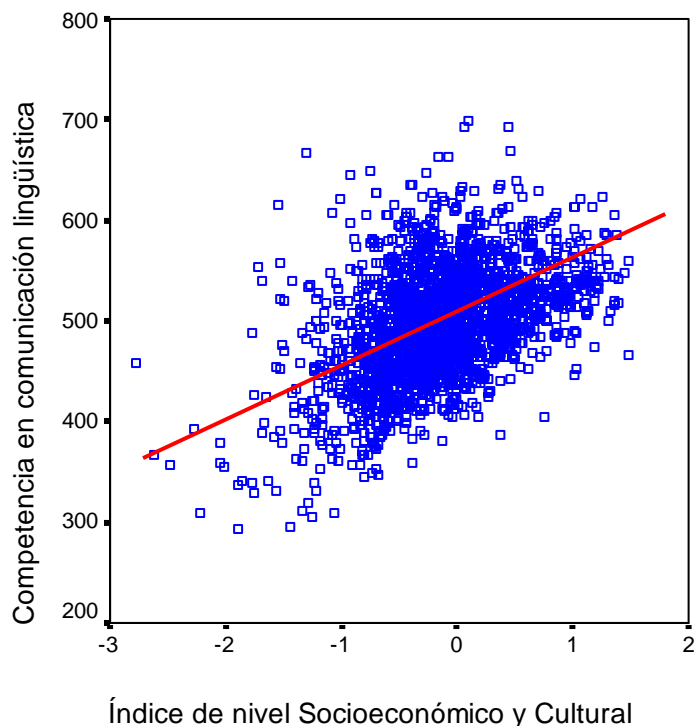


Figura 2. Relación entre el rendimiento en comunicación lingüística y el nivel socioeconómico y cultural de los centros andaluces de EP.

*c) La explicación de diferencias en el rendimiento.*

El contexto socioeconómico y cultural del alumnado que acude a los centros andaluces es un factor que explica en parte las diferencias observadas en función de ciertas variables. Uno de los aspectos que suele despertar más interés es el contraste de resultados entre centros públicos y centros concertados. Sin embargo este contraste es difícil de interpretar, dado que los centros de titularidad privada tienden a estar ubicados preferentemente en zonas urbanas de nivel socioeconómico medio o alto. Por ello, cabría esperar que el rendimiento en uno y otro tipo de instituciones sea diferente, pero más que por la naturaleza de los centros por la intervención de factores contextuales.

Por ese motivo, las diferencias observadas pueden ser analizadas nuevamente, tomando en consideración el índice construido para valorar el contexto socioeconómico y cultural de los sujetos evaluados. El análisis de la covarianza, tomando como covariable el ISC, permite estimar las medias una vez desdoblado el efecto del contexto socioeconómico y cultural.

Al desdoblado el efecto del nivel socioeconómico y cultural, las diferencias iniciales a favor del alumnado de centros privados se ven neutralizadas e incluso cambian de signo,

llegando a registrarse diferencias a favor de los centros públicos en la competencia matemática y en la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural. En la segunda de estas competencias, la diferencia resulta estadísticamente significativa. Para el caso de la competencia matemática, los valores medios alcanzados en centros públicos y privados quedan prácticamente iguales, con una diferencia de apenas medio punto.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

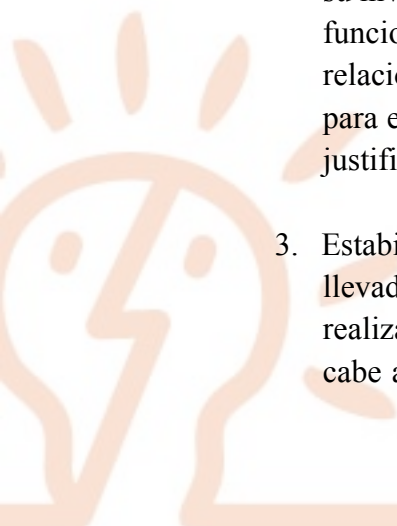
La presente ponencia se ha centrado en el análisis de la relación entre el rendimiento educativo y las variables contextuales, partiendo de los datos aportados por la última de las Evaluaciones de Diagnóstico realizadas en Andalucía. Las principales conclusiones y reflexiones a las que llegamos tras el análisis del contexto son las siguientes:

1. Existe relación entre el rendimiento educativo del alumnado y el nivel socioeconómico y cultural de sus familias. Los resultados han revelado la existencia de una relación significativa entre ambas variables, y por tanto confirman que el alumnado procedente de hogares desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico y cultural tiende a obtener peores resultados.
2. La relación entre estatus socioeconómico y rendimiento no es determinista; sólo indica una tendencia. Así pues, a pesar de la relación hallada, no puede descartarse la existencia de alumnado con un estatus socioeconómico bajo que obtiene niveles altos de rendimiento, y al contrario, alumnado procedente de hogares con un nivel socioeconómico alto que logra pobres resultados académicos.
3. Entre las variables que más se vinculan al rendimiento se encuentra el nivel de estudios de los padres y el nivel ocupacional. Contar con padres y madres de un alto nivel educativo conlleva la posibilidad de apoyar a los hijos en el estudio, e implica un entorno social y culturalmente enriquecido y estimulante, en tanto que supone también haber desarrollado una amplia variedad de atributos para lograr y mantener un estatus profesional, incluyendo capacidades, destrezas, ambición, estilos de vida,... que trascienden a lo meramente económico y material, y representan un factor cultural claramente asociado al rendimiento.
4. El impacto del bajo nivel socioeconómico y cultural de las familias debe ser considerado un importante factor de riesgo de cara al rendimiento escolar. Las posibilidades de las políticas educativas para intensificar el efecto compensatorio de la escolarización y alcanzar mayores cotas de equidad pasan necesariamente por potenciar la eficacia de las escuelas, y en particular cuando se trata de atender a sujetos que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

5. Una relación excesivamente alta entre rendimiento y estatus socioeconómico implicaría una infrautilización del capital humano que encierra el alumnado procedente de entornos desfavorecidos, al tiempo que supone un lastre para la movilidad y el progreso social de unas generaciones a otras. El reto de las instituciones escolares es precisamente compensar los déficits socioeconómicos y culturales de partida que presenta el alumnado, y evitar que las diferencias de rendimiento entre quienes proceden de distintos tipos de contextos familiares.

Antes de concluir, revisaremos una serie de criterios que pueden ser utilizados al valorar los esfuerzos realizados desde la Administración educativa para contextualizar el rendimiento del alumnado.

1. Cobertura del estudio. El análisis de contexto se ha realizado con la cohorte de alumnado que finaliza de 4º curso de EP y 2º de ESO, abarcando todos los centros públicos y concertados andaluces. La aplicación de los cuestionarios de contexto a las familias probablemente representa, por su extensión, uno de los estudios basados en procedimientos de encuesta más ambiciosos que se hayan realizado en nuestra Comunidad. En total, se ha trabajado con colectivos de padres y madres que se aproximan a los 70.000 en cada nivel educativo. Y cabe esperar que en la próxima edición, que tendrá lugar en mayo de 2010, estas cifras aún se incrementan más, debido a la incorporación de los centros privados no concertados, en cumplimiento de lo establecido en los artículos 21 y 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Según éstos, a partir del curso 2008-2009 las pruebas de Evaluación de Diagnóstico han de aplicarse a la totalidad de los centros que imparten los niveles a los que van dirigidas dichas pruebas.
2. Exhaustividad del estudio. La extensión de los cuestionarios no ha sido excesivamente amplia, lo cual ha contribuido a la consecución de índices de respuesta elevados (por encima del 70%). Si bien el número de variables utilizadas para analizar el contexto familiar del alumnado no es alto, al menos están incluidas en el estudio los principales indicadores utilizados en otros estudios de esta naturaleza. Se han considerado el nivel educativo de los padres, su nivel de ocupación profesional, las posesiones en el hogar y algunos aspectos funcionales de las familias, que se concretan en actividades y actitudes relacionadas con la educación y la cultura. La ausencia de una variable clave para estimar el estatus socioeconómico familiar, como es el nivel de ingresos, se justifica por la dificultad que entraña su medición.
3. Estabilidad de los resultados. Los resultados obtenidos en el análisis de contexto llevado a cabo en cada una de las ediciones de las Evaluaciones de Diagnóstico realizadas hasta el momento muestran una clara estabilidad. En este sentido, cabe afirmar la fiabilidad de los procedimientos utilizados y de los resultados a





los que conducen. Incluso en la primera de las ediciones, en la que el estudio de contexto se circunscribió a una muestra de centros, los hallazgos y relaciones observadas se alinean con los obtenidos en años posteriores.

4. Inmediatez de los resultados. Un rasgo que caracteriza a la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía es la inmediatez de los resultados que ofrece a los centros. El rendimiento alcanzado en las diferentes competencias objeto de evaluación es conocido por los agentes educativos en plazos muy breves, de tal manera que entre la corrección de las pruebas y la disponibilidad de los resultados apenas transcurren varias semanas. Algo más amplios son los plazos que transcurren hasta la publicación de resultados del análisis de contexto.
5. Difusión de los resultados. Cada centro recibe la información relativa al rendimiento de su alumnado, que a su vez traslada a las familias. Además, tanto los resultados globales sobre rendimiento como el análisis de contexto realizado, se hacen públicos para toda la comunidad educativa a través de los informes anuales elaborados.
6. Relevancia de los resultados. Las relaciones y conexiones encontradas entre el rendimiento educativo de los escolares y las diferentes variables de contexto consideradas son similares a las de otros estudios. Sin embargo, en el contexto andaluz aportan como novedad el haber conseguido caracterizar a los centros con un índice capaz de informar sobre la situación socioeconómica y cultural de las familias del alumnado al que atienden.
7. Utilidad de la evaluación. La Evaluación de Diagnóstico tiene consecuencias sobre la realidad de los centros, generando un volumen apreciable de medidas de mejora. En el caso del análisis de contexto, la caracterización de los centros por un índice del nivel socioeconómico y cultural del alumnado da pie a que se puedan valorar el rendimiento en función de este factor. Además, el nivel alcanzado en el ISC por cada centro está siendo ya utilizado en otros programas puestos en marcha por la Consejería de Educación. Es el caso del *Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares de los Centros Docentes Públicos*, regulado por la Orden de 20 de febrero de 2008, en el que considerando que el contexto socioeconómico y cultural juega un papel relevante en los resultados educativos, se establece la posibilidad de que en determinados centros se modifiquen o anulen algunos de los indicadores de evaluación considerados en dicho programa. La valoración del contexto para los centros participantes se apoya precisamente sobre el ISC generado en el análisis de contexto que se realiza en las Evaluaciones de Diagnóstico.

En definitiva, el análisis de las variables contextuales contribuye a incrementar el conocimiento sobre los factores que inciden en el rendimiento educativo, presentes en la realidad escolar y familiar en la que se desenvuelve el alumnado andaluz. Las diferentes

consideraciones hechas en relación al modo en que se realiza el estudio y a la calidad de los resultados obtenidos permiten valorar positivamente el trabajo, el cual constituye una contribución más para la reflexión y para la mejora de nuestro sistema educativo.

