

# Evaluación de la educación **primaria** **1999**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

Instituto Nacional  
**ince**  
de Estadística









**EVALUACIÓN DE  
LA EDUCACIÓN  
PRIMARIA 1999**





# EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 1999



Pérez Zorrilla, María Jesús

Evaluación de la enseñanza primaria 1999 / María Jesús Pérez Zorrilla. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 2001.

450 p.

1. Evaluación. 2. Medida del rendimiento. 3. Matemáticas. 4. Lengua española. 5. Ciencias sociales. 6. Ciencias de la naturaleza. 7. Enseñanza primaria. 8. Rendimiento I. INCE (España). 371.27.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (I.N.C.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.L.P.O.: 176-01-177-3

I.S.B.N.: 84-369-3522-5

Depósito legal: M. 49.756-2001

Imprime: FARESO, S. A.

La Evaluación de la Educación Primaria no hubiera podido hacerse sin el apoyo y la participación de diversas instituciones y numerosas personas.

Las instituciones que han participado junto al INCE han sido la DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO / EUSKO JAURLARITZA; el CONSELL SUPERIOR D' AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU DEL DEPARTAMENT D' ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT CATALUNYA; la DIRECCIÓN XERAL DE ORDENACIÓN EDUCATIVA, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE ADULTOS DE LA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE LA XUNTA DE GALICIA; la DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA; la DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA VICECONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS; la DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD DEL GOBIERNO DE CANTABRIA; la DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN EDUCATIVA Y UNIVERSIDADES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA, JUVENTUD Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE LA RIOJA; la DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA REGIÓN DE MURCIA; la DIRECCIÓN GENERAL D' ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA I POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIENCIA DE LA GENERALITAT VALENCIANA; la SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN; la DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA EDUCATIVA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA; el INSTITUTO CANARIO DE EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS; la DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA; la SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA JUNTA DE EXTREMADURA; la DIRECCIÓN GENERAL D' ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA DE LA CONSELLERÍA D' EDUCACIÓ Y CULTURA DEL GOVERN DE LES ILLES BALEARS; la DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA COMUNIDAD DE MADRID; la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA JUNTA DE CASTILLA – LEÓN, y el MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE.

Coordinación del Proyecto: JULIO PUENTE AZCUTIA y M<sup>a</sup> JESÚS PÉREZ ZORRILLA

Elaboración del Informe: M<sup>a</sup> JESÚS PÉREZ ZORRILLA

Colaboración en el Informe: FLORA GIL TRAVER, INMACULADA GONZÁLEZ BÁEZ y ISABEL LÓPEZ GUTIÉRREZ

Muestreo y análisis de datos: JOSÉ ANTONIO LÓPEZ VARONA y JOSÉ ÁNGEL CALLEJA SOPEÑA

Apoyo Técnico: ANTONIO REVIRIEGO GARCÍA

Diseño y maquetación del Informe: SONIA GARCÍA RINCÓN

Diseño y maquetación de cuestionarios: MERCEDES SERRANO PARRA y MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA

Elaboración de las pruebas de rendimiento:

-Conocimiento del Medio: VALENTÍN ABALO GAREA, ROSARIO AMAT ORTEGA, TERESA CALVERAS VARONIL, ISABEL CAÑAS GRAU, CLARA DOMÍNGUEZ GARCÍA, JUAN IGNACIO JUANBELTZ MARTÍNEZ, ANTONIO PÉREZ MARRERO, JUAN MANUEL RODRÍGUEZ MATEOS y CARMEN SÁNCHEZ VILLAFANÍA.

-Lengua Castellana y Literatura: M<sup>a</sup> DÒLORS ALBÓS TORMO, SANTIAGO ALGADO FINESTRAT, FRANCESC BALLESTA PORCEL, ANTONIO ESQUIVEL FERNÁNDEZ, JUAN JOSÉ LACOSTA GABARI, JUAN JOSÉ MENDOZA TORRES, M<sup>a</sup> JOSÉ PÉREZ DÍEZ DEL RÍO, M<sup>a</sup> JESÚS RICO REY y TRINIDAD RUBIO CARCEDO.

-Matemáticas: JOSÉ JAVIER AZPITARTE ARIÑO, CARMÉ BARBA URIACH, MARIANO CASTEJÓN CHALER, ILDEFONSO DAMAS HURTADO, M<sup>a</sup> VICTORIA GARCÍA ARMENDÁRIZ, YOLANDA LÓPEZ RECIO, ANTONIO R. MARTÍN ADRIÁN, CARMÉ MARTORELL GELABERT y FLORA DE LA TORRE GÓMEZ

Coordinación de las pruebas: M<sup>a</sup> JESÚS PÉREZ ZORRILLA

Elaboración de los cuestionarios de opinión:

EDUARDO FERNÁNDEZ ARES, IGNACIO GIL-BERMEJO BETHENCOURT, DOLORS IDUARTE DESPUIG, ANTONIO JAURRIETA EZQUERRO, JESÚS JORNET MELIÁ, JOAN MESTRES GAVARRÓ, CARLOS QUESADA FRIGOLET y JOSU SIERRA ORRANTIA





# ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	19
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	19
OBJETIVOS .....	20
<b>2. Diseño del estudio de evaluación</b> .....	23
ELABORACIÓN DE PRUEBAS .....	23
COMPOSICIÓN DE LAS PRUEBAS .....	23
ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO Y PROCESO EDUCATIVOS .....	26
POBLACIONES Y MUESTRAS .....	26
APLICACIÓN .....	27
<b>3. Resultados</b> .....	29
ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	29
RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO .....	30
Descripción de los niveles de competencia .....	30
Perfil del alumno medio en conocimiento del medio .....	31
Resultados globales .....	31
Ejemplos ilustrativos de preguntas de conocimiento del medio .....	33
Diferencias en los resultados de conocimiento del medio en función del sexo, la titularidad de los centros y el nivel sociocultural de las familias .....	48
Relación entre el nivel sociocultural, la titularidad de los centros y los resultados de los alumnos .....	49
Opinión de los alumnos sobre el área de conocimiento del medio. Diferencias en los resultados en función del sexo y la titularidad .....	51
RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA .....	61
Descripción de los niveles de competencia .....	61
Perfil del alumno medio en lengua castellana y literatura .....	62
Resultados globales .....	63
Ejemplos ilustrativos de preguntas de lengua castellana y literatura .....	64
Diferencias en los resultados de lengua castellana y literatura en función del sexo, la titularidad de los centros y el nivel sociocultural de las familias .....	73
Relación entre el nivel sociocultural, la titularidad de los centros y los resultados de los alumnos .....	74
Resultados de las preguntas abiertas de la prueba .....	76
Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros .....	84
Opinión de los alumnos sobre el área de lengua castellana y literatura. Diferencias en los resultados en función del sexo y de la titularidad .....	88
RESULTADOS EN MATEMÁTICAS .....	99

Descripción de los niveles de competencia .....	99
Perfil del alumno medio en matemáticas .....	101
Resultados globales .....	102
Ejemplos ilustrativos de preguntas de matemáticas .....	103
Diferencias en los resultados matemáticas en función del sexo, la titularidad de los centros y el nivel sociocultural de las familias .....	110
Relación entre el nivel sociocultural, la titularidad de los centros y los resultados de los alumnos .....	111
Opinión de los alumnos sobre el área de matemáticas. Diferencias en los resultados en función del sexo y la titularidad de los centros .....	112

#### 4. Comparación entre los resultados de las evaluaciones de los años 1995 y 1999 en educación primaria .....

127

COMPARACIÓN DE RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO .....	127
Comparación de resultados en conocimiento del medio según el sexo y la titularidad de los centros .....	128
COMPARACIÓN DE RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA .....	131
Comparación de los resultados en lengua castellana y literatura según el sexo y la titularidad de los centros .....	132
COMPARACIÓN DE RESULTADOS EN MATEMÁTICAS .....	134
Comparación de resultados de matemáticas según el sexo y la titularidad de los centros .....	135

#### 5. Alumnado de sexto curso de educación primaria .....

139

CONTEXTO .....	139
Sexo .....	139
Edad .....	139
Lengua materna .....	140
Comienzo de la escolaridad .....	143
Repetición de curso .....	146
Número de libros .....	146
Expectativas .....	148
Autoconcepto escolar .....	152
Relación entre inteligencia, esfuerzo y habilidades artísticas de los alumnos y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento	
Relación entre sociabilidad de los alumnos y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento	
Relación entre timidez y tranquilidad de los alumnos y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento	
HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES .....	157
Deberes .....	157

Actividades extraescolares .....	159
Tiempo dedicado a ver televisión .....	162
<b>CLIMA FAMILIAR Y ESCOLAR</b> .....	164
Relación con los padres .....	164
Relación entre padres implicados en el proceso educativo de sus hijos en el ámbito escolar y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre implicación de los padres en el desarrollo personal y educativo de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre preocupación de los padres por los hábitos de trabajo de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Relación con los compañeros</b> .....	170
Relación entre comportamiento de los compañeros en clase y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el factor relación entre compañeros y los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento	
<b>Opinión sobre el profesorado</b> .....	174
Relación entre satisfacción con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre exigencia del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Normas y disciplina</b> .....	180
Relación entre orden y disciplina y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre respeto por las normas de clase y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Actitud hacia el centro y la actividad escolar</b> .....	185
Relación entre adaptación a la vida escolar y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre autonomía y satisfacción con la actividad escolar, motivación por el trabajo y gusto por la participación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Faltas de asistencia a clase</b> .....	189
<b>PERCEPCIÓN SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	190
<b>Forma de trabajo en clase</b> .....	190
Relación entre trabajo participativo, activo y tecnológico y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre trabajo clásico y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre trabajo en grupo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Formas de evaluación</b> .....	195
Relación entre evaluación continua y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre controles de evaluación y los resultados que obtienen	



los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre autoevaluación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>ACTITUDES DEL ALUMNO</b> .....	<b>.201</b>
Relación entre importancia de las matemáticas y sacar buenas notas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre gusto por las lenguas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre trabajo en grupo y participación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre las actividades necesarias para sacar buenas notas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el gusto por las matemáticas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la importancia de trabajar mucho, memorizar y entender y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre gusto por la lengua inglesa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre gusto por el conocimiento del medio y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre importancia de estar entre los mejores, del factor suerte y de tener inteligencia y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre importancia de ir bien en todas las áreas (excepto matemáticas) y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	

## **6. Los tutores de los alumnos de sexto curso de educación primaria** .....

**.221**

<b>ACTIVIDADES DE FORMACIÓN</b> .....	<b>.221</b>
<b>DATOS DE LOS GRUPOS OBJETO DE EVALUACIÓN</b> .....	<b>.222</b>
Número de alumnos por clase .....	.222
Número de profesores que imparte clase a un grupo .....	.227
Un único tutor por ciclo .....	.229
Tareas relacionadas con la función tutorial	
<b>PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO</b> .....	<b>.235</b>
Tiempo semanal dedicado a las áreas evaluadas .....	.235
Importancia concedida a los aspectos teóricos de la actuación docente .....	.239
<b>Práctica docente</b> .....	<b>.242</b>
Relación entre la práctica docente de un profesorado dinamizador que estimula la creatividad y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la práctica docente de un profesorado que combina dirección y participación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la práctica docente de un profesorado que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos y los resultados que	



obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la práctica docente de un profesorado que fomente las exposiciones y debates de los alumnos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Preparación de clases</b> .....	<b>.250</b>
Relación entre una participación de clases con utilización de diferentes recursos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre una participación de clases siguiendo el libro de texto y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Materiales y recursos didácticos</b> .....	<b>.254</b>
Relación entre la utilización de materiales actuales y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el apoyo del profesorado en el libro de texto básicamente y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la alternancia tecnológica y recursos impresos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el apoyo del profesorado, exclusivamente, en el libro de texto y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Leer y escribir</b> .....	<b>.260</b>
Relación entre el fomento de la lectura por parte del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el tiempo que el profesorado dedica en clase a la lectura y escritura y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el fomento que el profesorado hace de la escritura y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Deberes</b> .....	<b>.263</b>
Relación entre la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de <i>conocimiento del medio para casa</i> y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de lengua para casa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de matemáticas para casa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Evaluación</b> .....	<b>.268</b>
Relación entre una evaluación basada en la <b>observación, en la realización</b> de preguntas y en la corrección de trabajos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre una evaluación en la que el profesorado valora principalmente procedimientos y actitudes y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre una evaluación continua y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre una evaluación basada en los controles puntuales y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	

PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR .....	275
Relación con los padres de los alumnos .....	275
Relación entre el número de reuniones colectivas mantenidas entre el tutor y las familias a lo largo del curso y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre quién o quienes solicitaron entrevistas individuales celebradas entre el tutor y las familias de los alumnos a lo largo del curso y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre los motivos de las reuniones entre el tutor y las familias y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación con los alumnos .....	282
Disciplina .....	285
Relación entre los distintos tipos de faltas de disciplina y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre los distintos tipos de sanciones impuestas por los tutores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el apoyo de las familias a las sanciones impuestas por los tutores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
DIFICULTAD DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO .....	292

## 7. Coordinadores del tercer ciclo de educación primaria .....

EXPERIENCIA EN EL CARGO .....	295
PROCEDIMIENTOS DE ELECCIÓN .....	298
REUNIONES DE COORDINACIÓN .....	300
Reuniones con el equipo directivo .....	300
Temas de las reuniones con los equipos directivos .....	302
Reuniones con los profesores .....	304
Temas de las reuniones entre profesores .....	309
Ámbitos en los que el profesorado trabaja los distintos temas .....	313
AGRUPACIÓN DE ALUMNOS .....	315
NÚMERO DE PROFESORES ESPECIALISTAS .....	318
DISTRIBUCIÓN DE TIEMPOS .....	322
ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	324
Programación .....	324
Relación entre una programación basada en aspectos clásicos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre una programación que tiene en cuenta los aspectos innovadores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre una programación que tiene en cuenta la educación individualizada y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Procedimientos de trabajo empleados con los alumnos .....	327
Relación entre el procedimiento de utilizar tareas para casa y su corrección en clase y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	

Relación entre la utilización de un procedimiento de trabajo clásico y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la utilización de procedimientos basados en el uso de medios audiovisuales y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Procedimientos de trabajo a los que se les concede más importancia</b> . . . . .	<b>.334</b>
Relación entre la importancia concedida a procedimientos participativos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la importancia concedida a procedimientos basados en roles diferenciados y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Preparación de las clases</b> . . . . .	<b>.336</b>
<b>Presentación de un tema nuevo</b> . . . . .	<b>.340</b>
Relación entre una presentación innovadora de un tema nuevo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre una presentación tradicional y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Práctica docente</b> . . . . .	<b>.342</b>
Relación entre búsqueda del desarrollo personal del alumnado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la práctica tradicional y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el manejo de material educativo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre el uso de documentación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Utilización del libro de texto</b> . . . . .	<b>.348</b>
<b>Procedimientos de evaluación</b> . . . . .	<b>.350</b>
<b>8. Los centros educativos y su entorno</b> . . . . .	<b>.355</b>
<b>TITULARIDAD DE LOS CENTROS</b> . . . . .	<b>.355</b>
<b>AGRUPACIÓN DE ALUMNOS</b> . . . . .	<b>.355</b>
<b>LA DIRECCIÓN DEL CENTRO</b> . . . . .	<b>.356</b>
Nombramiento . . . . .	.356
Número de directores nombrados en los diez últimos años . . . . .	.357
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b> . . . . .	<b>.359</b>
Cursos . . . . .	.359
Horas de formación . . . . .	.360
Adecuación de la formación del profesorado a las necesidades del centro e incidencia en el mismo . . . . .	.362
<b>TUTORÍAS</b> . . . . .	<b>.366</b>
<b>Criterios de asignación</b> . . . . .	<b>.366</b>
Relación entre los diferentes criterios de asignación de tutorías y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	



Relación entre la asignación de tutorías siguiendo el criterio de profesores con más experiencia en el ciclo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la asignación de tutorías siguiendo el criterio de profesores que pasan más horas con los alumnos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Número de tutores por grupo de alumnos a la largo de la educación primaria	370
<b>NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</b>	<b>371</b>
Número de alumnos con necesidades educativas especiales	371
Atención a las necesidades educativas especiales	372

## **9. Familias de los alumnos de sexto curso**

<b>de educación primaria</b>	<b>375</b>
<b>PERFIL FAMILIAR</b>	<b>375</b>
Edad de los padres	375
Nivel de estudios	378
Situación laboral	379
<b>FAMILIA Y EDUCACIÓN</b>	<b>383</b>
<b>Actividades de los hijos fuera del horario escolar</b>	<b>383</b>
Relación entre la realización de actividades como conciertos, teatros museos, cines y excursiones y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la realización de actividades como estar con amigos y hacer deportes y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la realización de actividades como utilizar el ordenador y los videojuegos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la realización de actividades como dibujar, leer y hablar con los padres y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
Relación entre la realización de actividades como ver televisión y escuchar música y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento	
<b>Comunicación entre padres e hijos en relación con los estudios.</b>	
<b>Satisfacción, ayuda y apoyo</b>	<b>393</b>
Relación entre la satisfacción de los padres con el rendimiento de los hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
Relación entre la ayuda que los padres prestan a sus hijos en la realización de trabajos escolares y la frecuencia con la que hablan de sus estudios y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
<b>Tiempo de estudio, diálogo, motivación y control</b>	<b>398</b>
<b>Expectativas de estudio para los hijos</b>	<b>403</b>
<b>Importancia concedida a los resultados</b>	<b>406</b>
<b>Actitudes de los alumnos</b>	<b>408</b>
Relación entre la valoración de los padres de la autonomía, competitividad y autoestima de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos	



en las pruebas de rendimientos	
Relación entre la valoración de los padres de la agresividad y el escaso cuidado personal de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
<b>RELACIONES DE LAS FAMILIAS CON EL CENTRO EDUCATIVO</b>	<b>411</b>
Participación de los padres en la vida escolar	411
Comunicación con el centro	413
Relación padres - profesores	416
Relación entre el número de entrevistas mantenidas por los padres con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
Relación entre la valoración de los padres de su grado de satisfacción con las entrevistas mantenidas con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
Relación entre la satisfacción de los padres con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
Relación entre el número de conflictos entre padres y profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
Relación familia - centro	422
Relación entre la importancia concedida por los padres a las reuniones y entrevistas mantenidas con el centro educativo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	
Relación entre la satisfacción de los padres con el centro educativo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimientos	

## 10. Los resultados en los centros pequeños .....429

DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO	429
DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	430
DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS EN MATEMÁTICAS	431
DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y PROCESO DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS	431
DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y PROCESO DEL CUESTIONARIO DE TUTORES	433
DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y PROCESO DEL CUESTIONARIO DE LOS COORDINADORES	436
DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y PROCESO DEL CUESTIONARIO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	438
DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y PROCESO DEL CUESTIONARIO DE FAMILIAS	439
RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y DE PROCESO CON LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS PEQUEÑOS	441

<b>11. Metodología</b> .....	443
OBJETIVOS .....	443
ÁMBITO GEOGRÁFICO .....	443
ÁMBITO POBLACIONAL .....	443
TIPO DE MUESTREO .....	443
TAMAÑOS MUESTRALES .....	444
PRUEBAS Y CUESTIONARIOS .....	446
COMPOSICIÓN DE LAS PRUEBAS .....	446
CUESTIONARIOS DE CONTEXTO .....	447
APLICACIÓN .....	447
DETERMINACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS .....	448
ANÁLISIS DE LOS FACTORES CONTEXTUALES Y DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS . . . .	449

## I INTRODUCCIÓN

### JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

UNA de las funciones establecidas en el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) es evaluar el sistema educativo. Esto exige por parte de las administraciones educativas, tanto del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) como de las comunidades autónomas con competencias plenas en materia de educación, el establecimiento de un sistema de evaluación, que constituye siempre un instrumento privilegiado para conocer el estado del sistema educativo y que permite que éste se pueda autorregular de modo continuado y riguroso.

Uno de los sistemas que emplea el INCE para realizar esta función es evaluar periódicamente los diferentes niveles, ciclos y/o etapas del sistema educativo y, de manera especial, los cursos finales, para conocer el grado de consecución de los objetivos establecidos y el progreso en los resultados que obtienen los alumnos, así como la incidencia que en todo ello puedan tener los procesos educativos.

En este sentido, el MECD, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), llevó a cabo en el curso 94-95 la evaluación de sexto curso de educación general básica con la finalidad de conocer en qué grado habían alcanzado los alumnos los objetivos señalados para esa etapa y, fundamentalmente, de tener un primer referente con el que comparar, en las posteriores evaluaciones que se realizasen, los resultados de los alumnos que cursaran completa la educación primaria.

Conocer el nivel de competencia alcanzado por los alumnos de sexto curso de educación primaria, junto con la posibilidad de analizar el estado del sistema educativo de modo continuado, es lo que hizo que se considerara necesario, pasados cinco años, desarrollar, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), un segundo proyecto de evaluación del último curso de la educación primaria. Su objetivo no es solo conocer los resultados de los alumnos al final de esta etapa educativa y analizar hasta qué punto éstos son debidos a todos los cambios introducidos en el sistema educativo, sino poderlos comparar, en la medida de lo posible, con la evaluación anterior, de manera que puedan analizarse el progreso de los alumnos y los posibles cambios producidos en estos años. La información sobre los resultados de dicha evaluación debe permitir, en caso de que resulte necesario, que las administraciones educativas establezcan medidas para introducir los cambios que permitan paliar posibles desajustes.

Para delimitar los objetivos de la evaluación que se efectuó en el curso 94-95 se tomó como punto de referencia el marco legal que en el ámbito estatal define los fines y principios del quehacer educativo: la Constitución española, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), diseñándose a partir de estos objetivos las dimensiones y ámbitos que se iban a evaluar. En la evaluación de 1999, las referencias legales fueron las mismas, a excepción de la LGE, y las finalidades que se pretendieron fueron las siguientes:

1. Cubrir ampliamente el currículo y llevar a cabo con precisión las inferencias que puedan realizarse en torno a lo que saben los alumnos de este nivel educativo. Para ello, en primer lugar se explicitaron, enmarcaron y concretaron los niveles de progresión del aprendizaje de los alumnos, como punto de partida para la elaboración de las pruebas que después han permitido determinar los niveles de conocimiento de los alumnos y especificar qué conceptos, procedimientos y actitudes han adquirido. En segundo lugar, se elaboró un muestreo matricial que ha permitido realizar un mayor número de preguntas y, así, cubrir más ampliamente el currículo, sin incrementar el tiempo de cumplimentación de cada prueba.
2. Dar a conocer tanto el nivel como la significación de los resultados de rendimiento y de la información sobre los factores y procesos educativos a través de un análisis descriptivo y explicativo de los mismos. Con respecto a la comparación de estos resultados con los de la evaluación anterior, se han señalado las diferencias encontradas en los resultados globales de cada una de las áreas evaluadas.

## OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es conocer y valorar los resultados educativos alcanzados al final de la educación primaria. Lógicamente, dichos resultados habrán de ser puestos en relación con los procesos educativos y con factores contextuales, de modo que se puedan obtener conclusiones sobre las relaciones entre unos y otros.

Dicho objetivo general se concreta en dos grandes grupos de finalidades más específicas:

### A. En cuanto a los resultados educativos:

Conocer y valorar, con arreglo a los estándares previamente establecidos, el grado de adquisición, por parte de los alumnos, de los contenidos señalados para el curso final de la educación primaria, según los diferentes niveles de progreso del apren-



dizaje fijados dentro del marco del currículo establecido por las administraciones educativas y de su desarrollo en los centros educativos. Estos contenidos hacen referencia a las áreas de lengua castellana y literatura, matemáticas y conocimiento del medio:

- **Lengua castellana y literatura:** se ha evaluado tanto la comprensión lectora como la expresión escrita partiendo de las matrices que se utilizaron en la evaluación de sexto curso de EGB.
- **Matemáticas:** los contenidos que se han evaluado en esta área hacen referencia a tres aspectos fundamentales: conocimiento conceptual, utilización de procedimientos y resolución de problemas.
- **Conocimiento del medio natural, social y cultural:** En esta área se han evaluado tres aspectos fundamentales: conocimiento, comprensión y aplicación de conceptos, utilización de procedimientos y análisis y valoración de informaciones y datos.

## **B. En cuanto a los procesos y el entorno educativos:**

Conocer y valorar la incidencia en los resultados educativos de los aspectos metodológicos, la práctica educativa, el clima escolar, las actitudes y expectativas que poseen los distintos agentes de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores y equipos directivos) con respecto a la educación primaria, los métodos y hábitos de trabajo y de estudio de los alumnos y diferentes aspectos del entorno escolar.



## 2 DISEÑO DEL ESTUDIO DE EVALUACIÓN

**E**N este apartado se incluye una síntesis de los procesos llevados a cabo en este estudio para la obtención de datos desde la construcción de los instrumentos (pruebas para evaluar las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio, y los cuestionarios de contexto y procesos educativos) hasta el plan de análisis de los datos.

### ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS

La recogida de información se ha llevado a cabo a través de instrumentos cuantitativos, utilizándose pruebas de evaluación de rendimiento escolar en las materias objeto de evaluación (lengua, matemáticas y conocimiento del medio).

Las pruebas fueron construidas por tres grupos de expertos formados por profesores de las tres áreas que en el curso 1998-1999 impartían clase a alumnos de sexto curso de educación primaria. Para la realización de las pruebas se contó, como marco de referencia, con las tablas de especificaciones o matrices de contenidos estructuradas según dimensiones y categorías ponderadas en función de la importancia otorgada por los expertos. Estas tablas fueron las mismas que las utilizadas en la primera evaluación de la educación primaria de 1995.

Se elaboraron cinco modelos distintos de pruebas para cada área con preguntas de opción múltiple (ver capítulo 11. Metodología).

### COMPOSICIÓN DE LAS PRUEBAS

Como ya se ha dicho, para la formulación de las preguntas concretas de que consta cada una de las pruebas, se ha contado con un grupo de profesores de cada una de las materias evaluadas. Cada componente del grupo procedía de una comunidad autónoma con competencias plenas en educación en el momento en que se inició este trabajo, incluido un profesor del territorio cuya competencia le correspondía al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

#### Prueba de Lengua Castellana y Literatura

La prueba de Lengua está formada por preguntas que se corresponden con los siguientes aspectos:

## A. Comprensión lectora

### Tipos de texto

#### Informativos

- Divulgación
- Noticia
- Receta
- Carta
- Instrucciones

#### Literarios

- Descripción
- Teatro
- Diálogo
- Monólogo

#### Verbales y no verbales

- Cómic
- Viñeta
- Anuncio
- Plano

### Nivel de dificultad en la comprensión

#### Literal

#### Reorganización

#### Lectura inferencial

#### Lectura crítica

#### Apreciación

## B. Expresión escrita

#### Sílabas

- Identificación de sílabas
- Identificación de diptongos

#### Palabras

- Familias de palabras
- Campos semánticos
- Uso del adjetivo
- Significación de palabras
- Precisión en el uso del vocabulario

#### Frases

- Formación de oraciones
- Reescritura de expresiones hechas
- Puntuación de frases
- Utilización de distintas intenciones comunicativas

#### Textos

- Ordenación de frases en un texto
- Continuación de un texto escrito



- Identificación de un texto
- Utilización de distintas clases de texto
- Expresión libre

#### Prueba de Matemáticas

La prueba de Matemáticas está formada por preguntas que se corresponden con los siguientes aspectos:

##### A. Contenidos

###### Números y operaciones

- Sistema de numeración decimal
- Operaciones y cálculo
- Expresiones numéricas, porcentajes, fracciones

###### Medida de magnitudes

- Sistema Métrico Decimal
- Medidas de tiempo
- Medidas en grados.
- Geometría
- Elementos geométricos del plano
- Elementos geométricos del espacio
- Sistemas de representación y de referencia
- Perímetros, áreas, volúmenes

###### Organización de la información

- Representación e interpretación de gráficas
- Cálculo de probabilidades

##### B. Niveles de competencia en relación con los contenidos

###### Conocimiento conceptual

###### Procedimientos y estrategias

###### Resolución de problemas

#### Prueba de conocimiento del medio

La prueba de conocimiento del medio está formada por preguntas que se corresponden con los siguientes aspectos:

##### A. Contenidos

- El ser humano
- El paisaje
- El medio físico
- Los seres vivos
- Los materiales y sus propiedades
- Población y actividades humanas

- Máquinas y aparatos
- Organización social
- Medios de comunicación y transporte
- Cambios y paisajes históricos

#### B. Niveles de competencia sobre los contenidos

- Conocimiento
- Comprensión
- Aplicación
- Análisis

La composición de cada una de las pruebas aparece en el capítulo 11. Metodología.

## ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO Y PROCESO EDUCATIVOS

La comisión que coordinó este trabajo de evaluación se encargó de la elaboración de los cuestionarios dirigidos a padres, profesores (tutores y coordinadores de ciclo), alumnos y equipos directivos para obtener información sobre las variables de base ("background"), de procesos y entorno educativos que son necesarias o relevantes para los objetivos del estudio. Las preguntas de estos cuestionarios pueden clasificarse en los siguientes bloques:

- a. Principios metodológicos, práctica educativa, los métodos y hábitos de trabajo y de estudio del alumnado.
- b. El clima escolar de la clase y del centro, entendido como el carácter de las relaciones que se establecen entre los distintos agentes de la comunidad educativa, teniendo especialmente en cuenta la adaptación e integración escolar de los alumnos y sus relaciones con los profesores y compañeros, así como el funcionamiento de los órganos de coordinación y dirección de los centros.
- c. Las actitudes y expectativas que poseen los distintos agentes de la comunidad educativa con respecto a la educación primaria.
- d. Diferentes aspectos del entorno escolar y la dotación y utilización de los recursos materiales y humanos de los centros.

## POBLACIONES Y MUESTRAS

Para la consecución de los objetivos señalados en el presente proyecto de evaluación, se han obtenido muestras de las poblaciones siguientes:

- Población A: formada por alumnos y alumnas que cursaban el último curso de educación primaria en 1999.
- Población B: formada por los tutores o tutoras de los alumnos de la población A.
- Población C: formada por los coordinadores o coordinadoras de las tres etapas de la educación primaria de los centros en los que cursaban sus estudios los alumnos de la población A.
- Población D: formada por los directores o directoras de los centros de educación primaria en los que cursaban estudios los alumnos de la población A.
- Población E: formada por los padres y madres de alumnos de la población A.

El tipo de muestreo y los tamaños muestrales aparecen recogidos en el capítulo 11. Metodología.

## APLICACIÓN

La aplicación se llevó a cabo en los meses de mayo y junio de 1999.



## 3 RESULTADOS

### ANÁLISIS DE LOS DATOS

**A**unque aparece más detallado cuando se describe la metodología con la que se llevó a cabo este trabajo, parece conveniente señalar aquí que los análisis básicamente consistieron en:

1º Para las pruebas de contenido, el proceso de análisis fue, en primer lugar, un análisis basado en la Teoría Clásica de los Tests (TCT), con el que se obtuvieron los índices de dificultad y discriminación de los ítems y la distribución de las respuestas de los alumnos entre las alternativas (ver Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999. MEC. 2000). Posteriormente, se realizó un análisis de ítems según la teoría de respuesta al ítem (TRI).

2º Para las preguntas de los cuestionarios de opinión, se hallaron los porcentajes de algunas variables de las que, por la importancia demostrada en anteriores estudios, parecía conveniente hacer un tratamiento individualizado. Pero, en general, dado el gran número de variables existente, se consideró que el mejor tratamiento, para sintetizar y globalizar los datos, era recurrir al análisis factorial.

3º Se determinó la significación de las diferencias de medias en los distintos factores y variables en función de las siguientes variables: sexo de los alumnos, titularidad y tamaño de los centros.

4º Se relacionaron los factores y variables antes mencionadas con el rendimiento obtenido por los alumnos en función de las siguientes variables: sexo de los alumnos, titularidad y tamaño de los centros.

#### Determinación del rendimiento de los alumnos

La evaluación implica necesariamente una comparación y, por consiguiente, la existencia de alguna referencia. Cualquiera que sea el proceso de medida que se utilice para mostrar los resultados a través de una escala, éste conlleva el establecimiento de ciertos puntos de referencia que sirven para atribuir significado a las puntuaciones obtenidas por cada alumno individualmente y por el conjunto de ellos.

La escala utilizada fue la misma que la de anteriores evaluaciones realizadas por el INCE: un rango de 0 a 500, una media global de 250 y una desviación típica de 50.

La descripción de los pasos seguidos para la determinación de esta escala y para dotarla de significado aparece en el Capítulo 11 dedicado a la metodología utilizada para la realización de esta evaluación.

## RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO

### Descripción de los niveles de competencia

Cada uno de los niveles viene definido por los conocimientos, habilidades y competencias características de los alumnos que han obtenido una puntuación en la prueba en el nivel señalado.

#### Nivel 150

–Conocen la utilidad de diversos instrumentos de medida de los fenómenos meteorológicos.

#### Nivel 200

–Comprenden un texto corto de carácter divulgativo  
–Conocen las partes de una flor e identifican los órganos reproductores de ésta.  
–Distinguen distintos tipos de mapas geográficos.  
Saben lo que son los fósiles.

#### Nivel 250

–Interpretan la evolución de un hecho que se representa, junto con otros, en un gráfico.  
–Interpretan situaciones relacionadas con problemas sociales a partir de un texto histórico.  
–Valoran, a partir de la lectura de un texto, el empleo de las fuentes de energía alternativa.  
–Asocian conocimientos relativos a la orientación espacial con fenómenos naturales.  
–Identifican el objetivo de la Declaración de los Derechos Humanos.  
–Reconocen las secciones de un periódico.  
–Conocen la función del aparato excretor.  
–Conocen el esquema de la red de carreteras españolas.

#### Nivel 300

–Asocian o relacionan el día con el movimiento de rotación de la Tierra.



-Conocen el concepto de condensación y lo relacionan con fenómenos de la vida cotidiana.

-Reconocen la proximidad de un lugar al mar como un factor que suaviza las temperaturas.

-Asocian la cría de abejas con una acción beneficiosa para potenciar la polinización de las plantas.

Nivel 350

-Reconocen el turismo como una actividad perteneciente al sector terciario o de servicios en la economía de un país.

### Perfil del alumno medio en conocimiento del medio

En el área de conocimiento del medio de sexto curso de educación primaria, el rendimiento del alumno medio se caracteriza por el siguiente nivel:

Es capaz de conocer la utilidad de diversos instrumentos de medida de los fenómenos meteorológicos; de asociar conocimientos relativos a la orientación espacial con fenómenos naturales; de conocer las partes de una flor e identificar los órganos reproductores de ésta y la función del aparato excretor; de distinguir distintos tipos de mapas geográficos y reconocer el esquema de la red de carreteras españolas; de comprender un texto corto de carácter divulgativo y, a partir de la lectura de un texto, valorar el empleo de las fuentes de energía alternativa e interpretar situaciones relacionadas con problemas sociales; de definir lo que son los fósiles; de interpretar la evolución de un hecho que se representa, junto con otros, en un gráfico; de identificar el objetivo de la Declaración de los Derechos Humanos, y de reconocer las secciones de un periódico.

Por el contrario, tiene problemas para: asociar o relacionar el día con el movimiento de rotación de la tierra, reconocer la proximidad de un lugar al mar como un factor que suaviza las temperaturas, conocer el concepto de condensación y relacionarlo con fenómenos de la vida cotidiana, asociar la cría de abejas con una acción beneficiosa para potenciar la polinización de las plantas y reconocer el turismo como una actividad perteneciente al sector terciario o de servicios en la economía de un país.

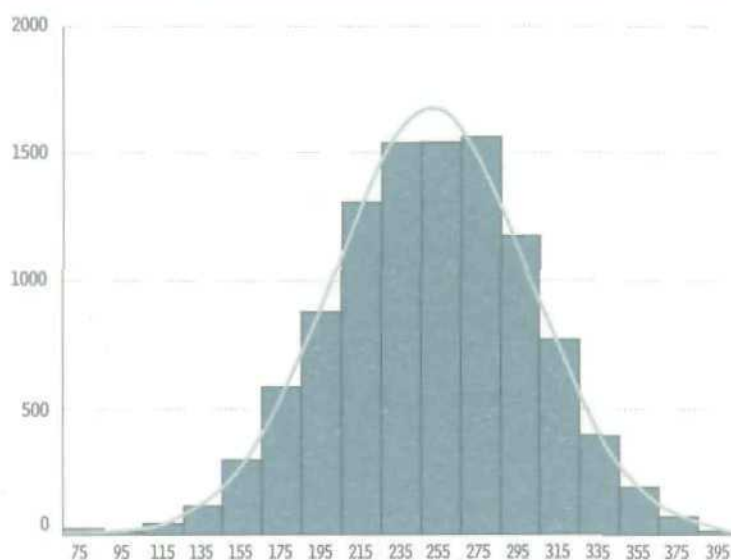
### Resultados globales

Con una media de 250 y una desviación típica de 50 previamente fijadas, la distribución del rendimiento de los alumnos en conocimiento del medio es la que aparece en el gráfico 1.

La distribución de la población entre los distintos niveles o rangos de puntuación es la siguiente:

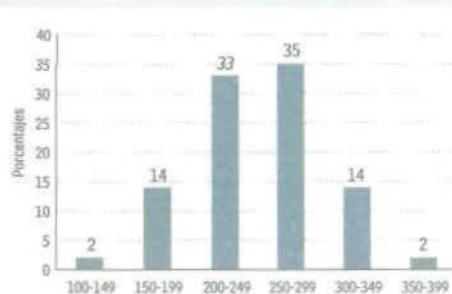
Rangos de puntuación	Porcentajes	Porcentajes acumulados
100-149	2	2
150-199	14	16
200-249	33	49
250-299	35	84
300-349	14	98
350-399	2	100

Gráfico 1. Distribución del rendimiento en conocimiento del medio



Como puede observarse en el gráfico 2, un 2% de los alumnos de sexto curso alcanza o supera el nivel 350; el 16% logra el nivel 300 y el 51% tiene, al menos, el nivel de conocimiento que se le supone al alumno de nivel medio.

Gráfico 2. Distribución de los alumnos entre los niveles de conocimiento del medio



Por debajo de este nivel medio está un 33% que alcanza el nivel de competencia entre 200 y 249 y un 14%, el nivel 150-199. Además, un 2% no tiene, según los datos, ningún conocimiento que coincida con los mínimos exigidos en este nivel educativo.



## Ejemplos ilustrativos de preguntas de conocimiento del medio

A continuación se presentan tres preguntas por cada uno de los bloques de contenido de la tabla de especificaciones con los se ha evaluado el área de conocimiento del medio (ver capítulo 2). Cada una de las preguntas se corresponde con un nivel de dificultad: pregunta más fácil, dificultad intermedia y pregunta más difícil. En cada ejemplo se indica el porcentaje de aciertos y la probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta en cuestión en caso de obtener la puntuación de rendimiento que se señala.

Por ejemplo, si la pregunta más fácil del bloque *El ser humano y la salud* hubiera sido respondida por un alumno con 150 puntos en la prueba, tendría el 50% de probabilidades de responder correctamente. La probabilidad de respuesta correcta del alumno medio sería de un 95%. Los alumnos con 350 puntos o más tienen una probabilidad del cien por cien de responder correctamente a esta pregunta.

En la pregunta de dificultad intermedia, la probabilidad de respuesta correcta de un alumno con 150 puntos en la prueba sería de una entre cuatro; el alumno medio tendría algo más del 50% de probabilidades de responder correctamente; por último, la probabilidad de respuesta correcta de los alumnos con 350 puntos sería de un 87%.

En el caso de la pregunta más difícil, la probabilidad de responder correctamente de un alumno con 150 puntos en la prueba sería de algo más de una entre cinco; el alumno medio tendría algo más de una entre cuatro, y la de los alumnos con 350 puntos sería de algo menos del 50%.

### EL SER HUMANO Y LA SALUD

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 91%

Lee detenidamente este texto; después contesta a la pregunta relacionada con lo que has leído.

Las personas ciegas deben aprender a distinguir los tamaños y las formas mediante el tacto. Existe un sistema llamado Braille, en el cual las letras se representan con puntos en relieve que las personas ciegas pueden leer con las manos.

¿Qué es el Sistema Braille?

- Un medicamento para los ojos .....1
- Un método para aprender a leer .....2\*
- Un método para aprender a bailar .....3
- Una enfermedad del nervio óptico .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,19	0,27	0,51	0,80	<b>0,95</b>	0,99	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 55%

¿Cómo se adaptan nuestros ojos a la cantidad de luz que les llega?



- Se oscurece o se aclara el iris .....1
- Se dilata o se contrae la pupila .....2\*
- Bajando o subiendo las pestañas .....3
- Entornando más o menos los párpados .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,19	0,21	0,26	0,36	<b>0,53</b>	0,73	0,87	0,95	0,98

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 27%

Después de comer no es conveniente hacer ejercicio intenso porque:

- Hacemos ruido y hay personas que duermen la siesta .....1
- Porque se mueven los intestinos y afecta a la secreción del líquido intestinal .....2
- La actividad digestiva precisa del flujo sanguíneo que utilizamos cuando hacemos ejercicio físico .....3\*
- Porque el movimiento afecta a las ondas peristálticas y el alimento tendría dificultades para llegar al estómago .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,22	0,22	0,23	0,24	<b>0,26</b>	0,33	0,45	0,65	0,81

## EL PAISAJE

En las preguntas de este bloque, el alumno medio tiene una probabilidad del 93% de contestar bien cuando se le pregunta por los océanos que bañan las costas españolas, una probabilidad de algo más del 50% de saber que las temperaturas se suavizan por la proximidad de un lugar al mar y se reduce al 41% la probabilidad de orientarse bien en un plano en el que el norte no coincide con la vertical del folio.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 91%

¿Cuál de estos océanos baña las costas españolas?

Océano Ártico.....	1
Océano Índico.....	2
Océano Pacífico.....	3
Océano Atlántico.....	4*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,38	0,55	0,72	0,85	<b>0,93</b>	0,97	0,99	0,99	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 57%

La proximidad de un lugar al mar hace que:

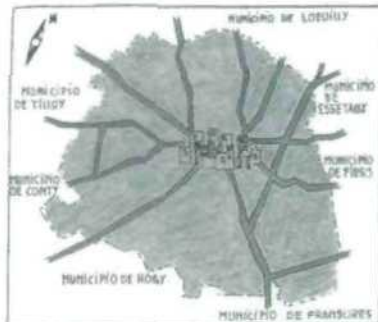
Haga más calor en verano.....	1
Haga más frío en invierno.....	2
Las temperaturas se suavicen.....	3*
Aumenten las precipitaciones en forma de nieve.....	4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,25	0,25	0,27	0,33	<b>0,52</b>	0,78	0,94	0,98	1

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 43%



Según el plano, la carretera que sale de la ciudad hacia el Municipio de Tilloy, lo hace en dirección:

- Este .....1
- Norte .....2
- Oeste .....3\*
- Noreste .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,22	0,24	0,28	0,34	<b>0,41</b>	0,50	0,60	0,70	0,79

### EL MEDIO FÍSICO

Sobre diferentes aspectos del medio físico, el alumno medio tiene una probabilidad del 85% de conocer lo que es un pluviómetro, del 65% de situar la Comunidad Valenciana e identificar las señales meteorológicas convencionales y una probabilidad de algo más de uno entre cuatro de saber que el anhídrido carbónico es el componente del aire necesario para que las plantas fabriquen su alimento.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 93%

De los siguientes instrumentos meteorológicos, ¿cuál es el que mide la cantidad de agua de lluvia caída en un lugar?



- Veleta .....1
- Pluviómetro .....2\*
- Termómetro .....3
- Anemómetro .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,21	0,30	0,47	0,68	<b>0,85</b>	0,94	0,98	0,99	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 63%

Según el mapa de abajo, el tiempo previsto en la Comunidad Valenciana es de:



- Soleado y nieblas.....1
- Sol con riesgo de tormentas .....2\*
- Nubes y claros con riesgo de tormentas.....3
- Nuboso con precipitaciones en forma de nieve .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,15	0,19	0,28	0,45	<b>0,65</b>	0,83	0,93	0,97	0,99

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 30%

Para que las plantas fabriquen su alimento, ¿qué componente del aire es necesario?

- Ozono.....1
- Nitrógeno.....2
- Vapor de agua .....3
- Anhídrido carbónico .....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,17	0,18	0,19	0,21	<b>0,27</b>	0,38	0,56	0,74	0,87





Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 34%

En un solar (descampado) se han encontrado varios animales y hemos averiguado cuál es la comida de cada uno. Señala cuál de las siguientes cadenas alimentarias es la correcta.

ANIMAL	Caracol	ALIMENTO	Hojas de plantas
	Lagartija		Escarabajos y otros insectos
	Rata		Caracoles, plantas y basura
	Escarabajo		Hojas de plantas

- Rata → lagartija → escarabajo.....1  
 Lagartija → escarabajo → plantas.....2\*  
 Rata → escarabajo → hojas de plantas.....3  
 Lagartija → caracol → hojas de plantas.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,17	0,19	0,21	0,25	<b>0,32</b>	0,42	0,54	0,68	0,79

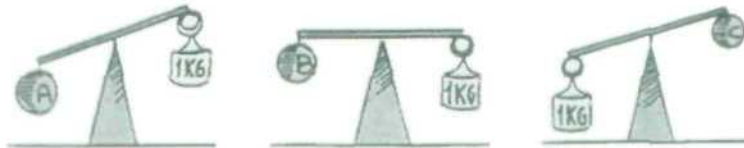
### LOS MATERIALES Y SUS PROPIEDADES.

En las preguntas de este bloque, el alumno medio tiene una probabilidad de casi el 90% de contestar bien cuando, al observar la posición de tres balanzas, se le pregunta por la que soporta el menor peso, del 62% de saber que los icebergs flotan sobre el agua porque el hielo es menos denso que ésta y flota sobre ella y la probabilidad baja hasta el 11% a la hora de responder correctamente que la mayoría de los metales proceden de las rocas.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 75%

De las siguientes bolas del mismo tamaño, ¿cuál es la más ligera?



- A.....1  
 B.....2  
 C.....3\*  
 No podemos saberlo.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,18	0,21	0,32	0,55	<b>0,88</b>	0,94	0,98	1	1



Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 62%

Los icebergs flotan sobre el agua. En relación con esto, señala la afirmación correcta.

- El hielo no siempre flota en el agua.....1
- El hielo está más frío y por eso flota .....2
- El hielo es menos duro que el agua y por eso flota.....3
- El hielo es menos denso que el agua y flota sobre ella .....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,18	0,24	0,34	0,47	<b>0,62</b>	0,75	0,85	0,92	0,96

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 12%

La mayoría de metales proceden de:

- El hierro.....1
- Las rocas .....2\*
- Las minas.....3
- La industria metalúrgica .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,07	0,07	0,08	0,09	<b>0,11</b>	0,15	0,23	0,37	0,56

## LA POBLACIÓN Y LAS ACTIVIDADES HUMANAS

En las preguntas de este bloque, el alumno medio tiene una probabilidad del 97% de contestar bien cuando se le pregunta qué ciudad tiene más habitantes, sabiendo que todas tienen la misma extensión y conociendo la densidad de población; de algo menos del 65% de saber el significado del verbo exportar, y el 32% de probabilidades de saber que la densidad de población relaciona el número total de habitantes de un país con la extensión de su territorio.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 94%

Cuatro ciudades, con la misma extensión, tienen las siguientes densidades de población:

CIUDAD A: 50 Habitantes/km<sup>2</sup>. CIUDAD C: 25 Habitantes/km<sup>2</sup>.  
 CIUDAD B: 100 Habitantes/km<sup>2</sup>. CIUDAD D: 75 Habitantes/km<sup>2</sup>.

¿En qué ciudad habrá más habitantes?

- Ciudad A: .....1  
 Ciudad B: .....2\*  
 Ciudad C: .....3  
 Ciudad D: .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,29	0,49	0,73	0,90	<b>0,97</b>	0,99	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 63%

Exportar significa:

- Vender mercancías al extranjero.....1\*  
 Vender mercancías en el mismo país.....2  
 Comprar mercancías en el extranjero.....3  
 Comprar mercancías en el mismo país.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,22	0,27	0,36	0,49	<b>0,64</b>	0,79	0,88	0,94	0,97

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 35%

La densidad de población relaciona el número total de habitantes de un país con:

- La calidad de vida.....1
- El número de provincias.....2
- La extensión de su territorio .....3\*
- El número de personas que emigra .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,13	0,14	0,16	0,21	<b>0,32</b>	0,48	0,67	0,83	0,92

### MÁQUINAS Y APARATOS

En el bloque de preguntas sobre máquinas y aparatos, el alumno medio tiene una probabilidad del 86% de identificar, a través de un dibujo, lo que es una polea; del 63% de saber que la cocina, la bombilla y la tostadora no utilizan energía mecánica y que sí lo hace el reloj de pared, y la probabilidad de responder correctamente baja al 17% a la hora de tener que definir la bicicleta como una máquina compleja, porque está formada por muchos operadores combinados que permiten su funcionamiento.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 81%



Observa en el dibujo el procedimiento para sacar agua de un pozo. ¿Cómo se llama la máquina que se utiliza?

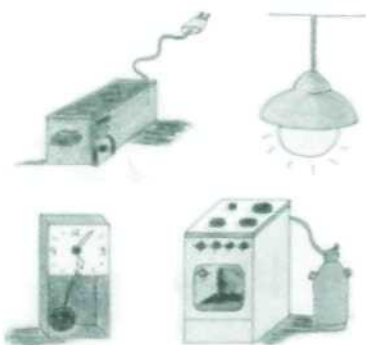
- Palanca.....1
- Polea.....2\*
- Grúa.....3
- Potencia.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,19	0,28	0,45	0,68	<b>0,86</b>	0,95	0,98	0,99	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 62%



De los siguientes aparatos, uno utiliza energía mecánica.

- La cocina .....1
- La bombilla.....2
- La tostadora.....3
- El reloj de pared .....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,26	0,32	0,40	0,51	<b>0,63</b>	0,74	0,83	0,98	0,93

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 20%

De la bicicleta se puede decir que:

- Es una máquina simple, porque no tiene motor .....1
- No es una máquina, pues necesita energía muscular para funcionar .....2
- Es una máquina compleja, porque con ella se puede ir a muchos lugares .....3
- Es una máquina compleja, porque está formada por muchos operadores combinados que permiten su funcionamiento.....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,11	0,11	0,12	0,13	<b>0,17</b>	0,26	0,44	0,67	0,85

## ORGANIZACIÓN SOCIAL

Respecto de las preguntas relacionadas con la organización social, el alumno medio tiene una probabilidad del 87% de contestar que la actitud correcta, en relación con las tareas domésticas es la de hacerlas entre todos, incluidos los hijos; del 63% de contestar correctamente a la pregunta sobre cómo se elige en un país democrático a los representantes de los partidos políticos; por último, una probabilidad de algo menos de uno entre cuatro de saber que una ONG no depende del gobierno de un país.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 94%

En relación con las tareas domésticas, ¿cuál crees que es la actitud correcta?

- Las tareas de la casa deben hacerlas los padres,  
porque son las personas mayores .....1
- Las tareas de la casa deben hacerlas las chicas y  
las madres porque las hacen mejor .....2
- Las tareas de la casa deben hacerse entre todos y los hijos  
también deben colaborar .....3\*
- Las tareas de la casa deben hacerlas únicamente  
los empleados del hogar porque ese es su trabajo.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,25	0,34	0,50	0,71	<b>0,87</b>	0,95	0,98	0,99	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 64%

¿De qué manera se eligen en un país democrático a los representantes de los partidos políticos?

- Mediante sorteo .....1
- Mediante un mandato del rey .....2
- Mediante una votación libre y secreta .....3\*
- Mediante una votación libre y no secreta .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,20	0,26	0,35	0,48	<b>0,63</b>	0,77	0,87	0,93	0,96

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 27%

Cada organización no gubernamental (ONG) es una organización que:

- No tiene gobierno.....1
- Depende del parlamento.....2
- No depende del gobierno de un país.....3\*
- Depende de organismos internacionales como la ONU.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,13	0,13	0,14	0,16	<b>0,23</b>	0,39	0,63	0,84	0,94

### MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE

En la pregunta más fácil del bloque de medios de comunicación y transporte, el alumno medio tiene una probabilidad del 93% de contestar correctamente a la pregunta: si tuvieras que viajar a una isla: ¿qué medios de transporte usarías?; del 62% de leer correctamente un panel de salidas de un transporte público, y de un 29% de saber que los peatones han de caminar por el lado izquierdo en una carretera sin aceras.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 92%

Si tuvieras que viajar a una isla, ¿qué medios de transporte usarías?

- Barco o coche.....1
- Avión o tren.....2
- Barco o avión.....3\*
- Tren o coche.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,46	0,61	0,76	0,86	<b>0,93</b>	0,97	0,98	0,99	1



Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 61%

SALIDAS DESDE ASTURIAS

DESTINO	Nº VUELO	SALIDA	LLEGADA
Madrid	AO-141	08:40	09:40
Madrid	AO-143	13:05	14:05
Madrid	AO-147	17:10	18:10
Madrid	AO-145	19:15	20:15
Madrid	AO-149	22:10	23:10
Barcelona	AO-712	09:15	10:30
Barcelona	AO-714	16:15	17:30
Barcelona	AO-794.1	16:15	17:30
La Coruña	AO-793.1	10:30	11:15
Londres	AO-910	10:30	11:20

Según el cuadro siguiente, ¿qué vuelos se pueden utilizar para viajar a Madrid después de las seis de la tarde?

AO-141 y AO-143 .....	1
AO-147 y AO-145 .....	2
AO-145 y AO-149 .....	3*
AO-149 y AO-143 .....	4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,16	0,18	0,25	0,40	<b>0,62</b>	0,81	0,93	0,97	0,99

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 34%

Una persona debe caminar por un tramo de carretera sin aceras. ¿Por dónde debería hacerlo?

Por el centro de la carretera.....	1
Por la izquierda de la carretera .....	2*
Por la derecha de la carretera .....	3
Por ningún sitio, pues los peatones tienen prohibido circular por las carreteras.....	4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

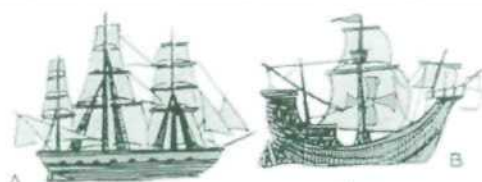
50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,19	0,19	0,20	0,23	<b>0,29</b>	0,41	0,59	0,77	0,89

## CAMBIOS Y PAISAJES HISTÓRICOS

En el bloque de preguntas sobre cambios y paisajes históricos, el alumno medio tiene una probabilidad superior al 90% de ordenar cronológicamente de forma correcta cuatro barcos de distintas épocas; una probabilidad de algo más de uno entre dos de saber lo que significa la palabra nómada, y algo menos de uno entre cuatro de ordenar cronológicamente cuatro salas de un museo, identificadas por otros tantos números romanos, según la antigüedad de su contenido del que, como muestra, aparece un dibujo por sala.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 91%



Estos barcos pertenecen a distintas épocas históricas. ¿Podrías organizarlos cronológicamente del más antiguo al más moderno?



C - D - B - A.....1  
 C - A - B - D.....2  
 D - B - C - A.....3  
 D - B - A - C.....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,28	0,44	0,66	0,83	<b>0,93</b>	0,97	0,99	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 56%

¿Por qué decimos que en la Prehistoria los cazadores y recolectores de frutos eran nómadas?

Porque vivían en cavernas.....1  
 Porque realizaban tareas agrícolas.....2  
 Porque no disponían de una vivienda fija.....3\*  
 Porque vivían de forma permanente en un lugar.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,11	0,14	0,19	0,33	<b>0,56</b>	0,79	0,92	0,97	0,99

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 25%



En un museo se han colocado piezas en las diferentes salas según muestra el dibujo. Queremos hacer un recorrido siguiendo el orden cronológico, de más antiguo a más moderno. ¿Cuál es el itinerario correcto?

- I, II, III, IV.....1
- II, IV, III, I.....2
- I, III, II, IV.....3
- I, III, IV, II.....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,13	0,13	0,14	0,17	<b>0,24</b>	0,37	0,57	0,76	0,89

### Diferencias en los resultados en conocimiento del medio en función del sexo, la titularidad de los centros y el nivel sociocultural de las familias

Como puede apreciarse en la tabla siguiente, en el conjunto de la prueba, los chicos tienen una puntuación media siete puntos más alta que las chicas y esta diferencia es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 99%.

En el presente estudio aparecen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos en conocimiento del medio en función de la titularidad de los centros a los que asisten, es decir, que sean públicos o privados aún cuando se financien con fondos públicos.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, entre la media obtenida por los alumnos de centros públicos y la lograda por los de los de centros privados hay una diferencia de 15 puntos que es estadísticamente significativa.

Sexo	Puntuación media	Significación de la diferencia
Chicas	247	●
Chicos	254	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Tipo de centro	Puntuación media	Significación de la diferencia
Centros públicos	245	●
Centros privados	260	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Expuestos así los resultados de los alumnos, cabría pensar que existen grandes diferencias entre la enseñanza impartida en ambos tipos de centros; sin embargo, esas diferencias se deben más a otras muchas variables que a la propia titularidad de los centros. Entre esa multitud de variables está el nivel cultural de la familia, entendiendo por tal el nivel de estudios más alto logrado por uno u otro de los padres que, a modo de ejemplo, se va a analizar.

Cuando se tiene en cuenta el nivel cultural de la familia se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre cada uno de los cuatro grupos que se corresponden con otros tantos niveles culturales de los padres: sin estudios, con estudios primarios, con estudios secundarios y con estudios universitarios. Estos son los resultados encontrados:

	Puntuación media	Significación de la diferencia	Puntos de diferencia entre niveles	Puntos de diferencia global
Sin estudios	210	●		65
Estudios primarios	240	●	30	
Estudios secundarios	259	●	19	
Estudios universitarios	275	●	16	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

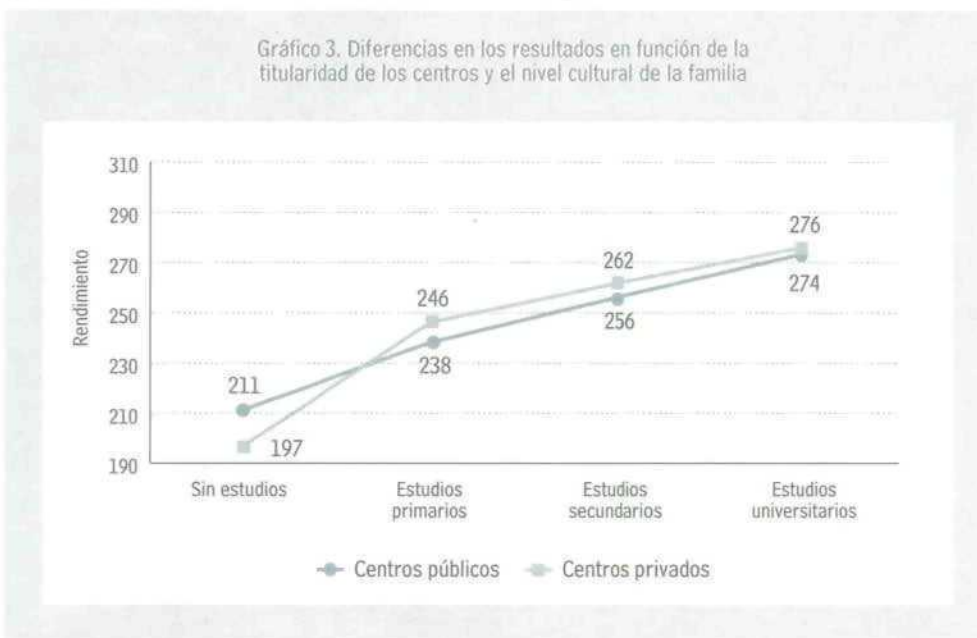
Como puede observarse, las mayores diferencias en el rendimiento, más que por sexo o titularidad, aparecen vinculadas al nivel cultural de las familias de los alumnos.

### Relación entre el nivel sociocultural, la titularidad de los centros y los resultados de los alumnos.

Dadas las grandes diferencias que los alumnos tienen en el rendimiento, que están relacionadas con el nivel cultural de los padres, parece necesario conocer los resultados obtenidos por los alumnos teniendo en cuenta tanto el nivel cultural de las familias como la titularidad de los centros. Como puede observarse en el gráfico 3, las diferencias entre los resultados de uno y otro tipo de centro se hacen bastante más pequeñas de los 15 puntos encontrados entre las medias globales, e incluso, aparece una inversión en la puntuación que logran los alumnos cuyos padres no tienen estudios.

Sin embargo, y dado que es muy diferente el número de alumnos que uno y otro tipo de centro tiene de cada uno de los niveles culturales de los padres, para poder conocer realmente lo que aporta la enseñanza de ambos tipos de centros sin la intervención de la variable nivel cultural, habrá que detraer sus efectos y comprobar

hasta dónde se reducen las diferencias, siendo conscientes, además, de que éstas pueden deberse a muchas más causas de las aquí analizadas.



La variable *nivel cultural de los padres* tiene una correlación de 0,302 con el rendimiento y, al detraer sus efectos las medias obtenidas por uno y otro tipo de centros, son:

Tipo de centro	Puntuación media	Puntuación media sin los efectos del nivel sociocultural	Significación de la diferencia
Centros públicos	245	248	●
Centros privados	260	253	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Aunque sigue habiendo una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos de uno y otro tipo de centros, la diferencia ha pasado de 15 a 5 puntos.

Tampoco esos cinco puntos de diferencia son debidos a la titularidad de los centros propiamente dicha, ya que existen otras variables que, aunque aquí no se analicen, pueden influir en los resultados de los alumnos, como pueden ser las expectativas que tanto padres como alumnos tienen sobre el nivel de estudios que se desea alcanzar, el número de libros que hay en casa, la profesión de los padres, etc.

En cualquier caso, ni la diferencia inicialmente encontrada entre centros públicos y privados, ni la que queda después de detraer los efectos del nivel cultural de los



padres sobre el rendimiento de sus hijos, se debe solo a la variable titularidad propiamente dicha; esto es, a la posible diferencia en la enseñanza impartida por uno y otro tipo de centro.

Parece, pues, necesario la cautela a la hora de interpretar las diferencias que, a lo largo de este estudio, se hagan teniendo en cuenta la titularidad de los centros.

## Opinión de los alumnos sobre el área de conocimiento del medio. Diferencias en los resultados en función del sexo y la titularidad

### GUSTO POR EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

La prueba de conocimiento del medio concluía con varias preguntas en las que se recababa la opinión de los alumnos en torno a algunos aspectos relacionados con el área, su enseñanza y su aprendizaje.

A una cuarta parte de los alumnos esta área o no les gusta o les gusta poco. Por el contrario, a las otras tres cuartas partes les gusta bastante o mucho (gráfico 4).

El gusto por el conocimiento del medio es significativamente distinto entre chicas y chicos (gráfico 5) y entre alumnos de centros públicos y privados (gráfico 6).

Los chicos manifiestan un mayor gusto por esta área que las chicas; la mayor diferencia –diez puntos– se da entre los porcentajes de chicos y chicas a los que les gusta mucho.

Otro tanto ocurre en las diferencias encontradas entre los alumnos de centros públicos y privados. En las respuestas *lo aborrezco* y *me gusta poco*, los porcentajes de los alumnos de centros públicos superan a los

Gráfico 4. Porcentajes de los alumnos según su gusto por el conocimiento del medio

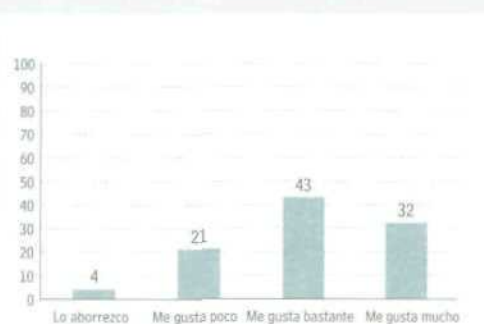
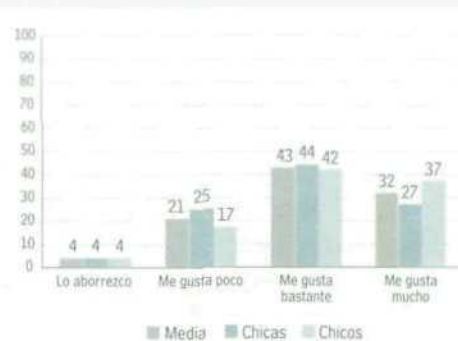


Gráfico 5. Porcentajes de los alumnos según su gusto por el conocimiento del medio en función del sexo





de los privados, mientras en las otras dos categorías son superiores los porcentajes de los alumnos de centros privados.

Relación entre gusto por el conocimiento del medio y los resultados que obtienen los alumnos en la prueba de rendimiento.

Al relacionar el gusto de los alumnos por esta área con su rendimiento en ella, se observa que existen diferencias y que estas son significativas (gráfico

Gráfico 6. Porcentajes de los alumnos según su gusto por el conocimiento del medio en función de la titularidad de los centros

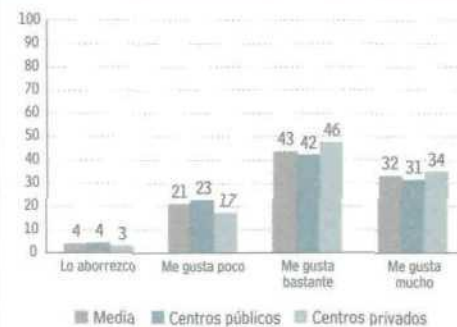
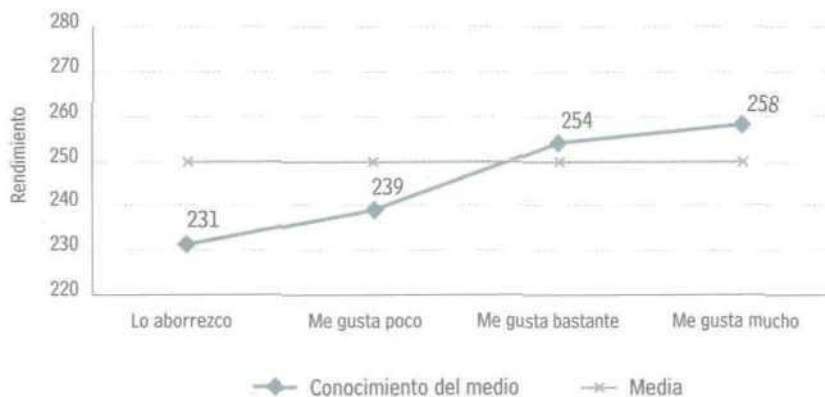


Gráfico 7. Diferencias en el rendimiento según el gusto por el conocimiento del medio



7 y tabla 1). Cuanto más manifiestan los alumnos que les gusta el área de conocimiento del medio, más altos son sus resultados. Las diferencias significativas aparecen entre cada uno de los intervalos.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, la tendencia en los resultados en relación con el gusto por el conocimiento del medio es la misma que al analizarla globalmente. A medida que a unas y otros les gusta más el conocimiento del medio, su rendimiento es significativamente más alto.

La tendencia en la relación de esta variable con el rendimiento vuelve a ser la misma cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros. En la tabla 2, se puede apre-

ciar que, en general, existen diferencias significativas entre los resultados de los alumnos que se hayan en los distintos intervalos.

Tabla 1. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con el gusto por el conocimiento del medio

	Lo aborrezco	Me gusta poco	Me gusta bastante
Lo aborrezco			
Me gusta poco	●		
Me gusta bastante	●	●	
Me gusta mucho	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ No existen diferencias significativas

Las diferencias entre alumnos de centros públicos y privados se dan en el cruce de la categoría *lo aborrezco* y *me gusta poco* por un lado, con resultados significativamente distintos para los alumnos de centros públicos, y entre *me gusta mucho* y *me*

Tabla 2. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con el gusto por el conocimiento del medio según la titularidad de los centros

	Lo aborrezco		Me gusta poco		Me gusta bastante	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Lo aborrezco						
Me gusta poco	●	○				
Me gusta bastante	●	●	●	●		
Me gusta mucho	●	●	●	●	○	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ No existen diferencias significativas

*gusta bastante*, por otro, con un rendimiento significativamente distinto para los alumnos de centros privados.

#### ACTIVIDADES REALIZADAS EN LAS CLASES DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Los alumnos han respondido a diecisiete preguntas sobre la frecuencia con la que en sus clases se llevan a cabo determinadas actividades. Con ellas se ha realizado un análisis factorial que explica el 36% de la varianza a través de tres factores:

→ Factor 1: Actividades propias de una metodología activa. Recoge actividades como la realización de juegos y dramatizaciones, las salidas de trabajo por la comunidad, la utilización de la prensa y la televisión, la consulta de distintos libros, la realización de experiencias prácticas en el aula o en el laboratorio, la utilización de transparencias, diapositivas, mapas y murales, el trabajo en grupo y el debate, la

interpretación de gráficas y mapas, y, por último, la copia de apuntes de la pizarra. Este primer factor explica el 22% de la varianza.

→ Factor 2: Actividades propias de una metodología clásica. Recoge las actividades más relacionadas con este tipo de metodología consistente en que el profesor manda deberes para casa y los revisa, realiza pruebas, exámenes y controles, y los alumnos trabajan individualmente en fichas de trabajo. Este factor explica el 8% de la varianza.

→ Factor 3: Uso exclusivo del libro de texto. Está formado por una única variable que hace referencia al nombre del factor. Este factor explica el 6% de la varianza.

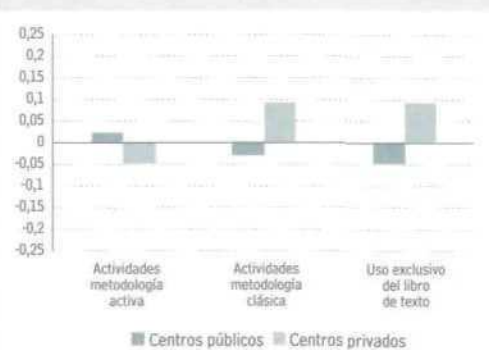
Existe una pequeña correlación entre los factores primero y segundo, mientras que el tercer factor no se correlaciona con los otros dos.

Gráfico 8. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos según el tipo de actividades realizadas en clase y el sexo



El sexo de los alumnos marca diferencias significativas en el segundo y tercer factores: las chicas puntúan más alto que los chicos a la hora de considerar que en sus clases de conocimiento del medio se realizan actividades vinculadas a una metodología clásica y también en que se utiliza el libro de texto exclusivamente (gráfico 8).

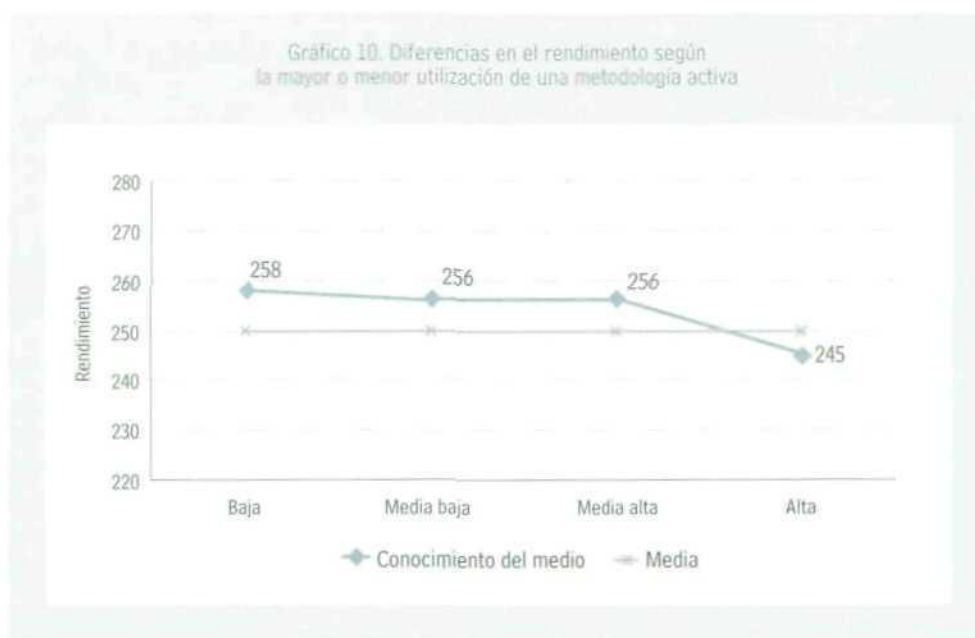
Gráfico 9. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en función de la metodología utilizada en conocimiento del medio según la titularidad de los centros



La titularidad de los centros marca diferencias significativas en los tres factores. Los alumnos de los centros públicos puntúan más alto que los de privados a la hora de opinar que en sus clases se realizan actividades relacionadas con una metodología activa. Por el contrario, los alumnos de centros privados puntúan más que los de centros públicos cuando señalan que en las clases de esta área se realizan actividades propias de una metodología clásica y se utiliza el libro de texto exclusivamente (gráfico 9).

Relación entre la realización de actividades propias de una metodología activa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor *actividades propias de una metodología activa* con el rendimiento, se han dividido las puntuaciones de los alumnos en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un



25% de alumnos, de manera que el primer intervalo -puntuación baja- está formado por el 25% de los sujetos que menos puntúan en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos que más puntúan en el factor.

Tabla 3. Significación de las diferencias en los resultados según la mayor o menor utilización de una metodología activa

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	△	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
△ No existen diferencias significativas

Como puede observarse en el gráfico 10, solo los alumnos que consideran que en sus clases realizan muchas actividades propias de una metodología activa (puntuación alta) obtienen un rendimiento inferior a la media. En la tabla 3, se observa la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos

que manifiestan que en sus clases siempre o casi siempre se lleva a cabo este tipo de actividades (puntuación alta) son los que obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el logrado por los alumnos del resto de los intervalos.

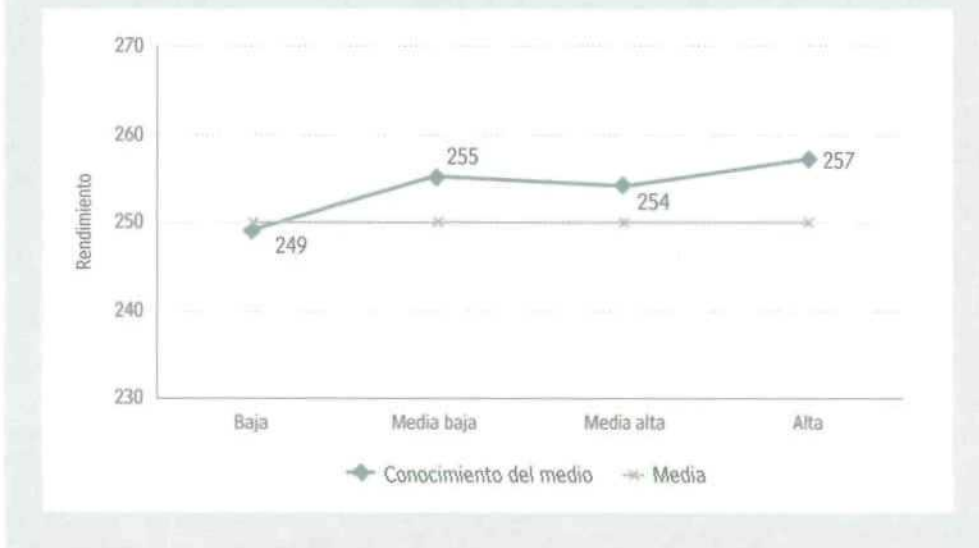


No existen diferencias entre los chicos y chicas ni entre los alumnos de centros públicos y privados en la relación de este factor con el rendimiento.

Relación entre la realización de actividades propias de una metodología clásica y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Después de dividir las puntuaciones ordenadas de los alumnos en el factor en cuatro intervalos con puntuaciones baja, media baja, media alta y alta, según el gráfico 11 existe un ligero aumento en el rendimiento de los alumnos a medida que realizan actividades propias de una metodología clásica. La tabla 4 señala que las diferencias estadísticamente significativas se dan entre el rendimiento de los que tienen una puntuación baja en el factor y el logro por los alumnos de los demás intervalos.

Gráfico 11. Diferencias en el rendimiento según la mayor o menor utilización de una metodología clásica



Las tendencias en la relación de este factor con el rendimiento, teniendo en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros, son las mismas que las señaladas en el análisis global.

Relación entre el uso exclusivo del libro de texto y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

El rendimiento que obtienen los alumnos en relación con una mayor o menor utilización del libro de texto aparece en el gráfico 12. No

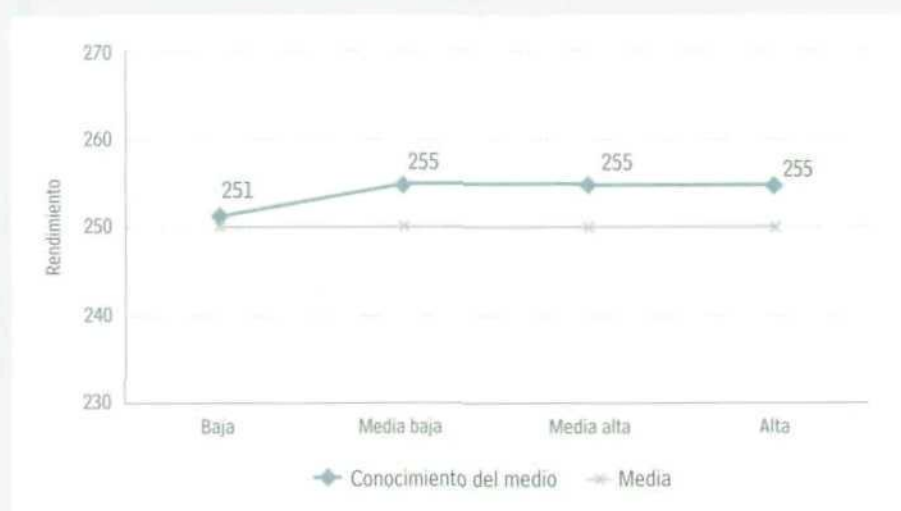
Tabla 4. Significación de las diferencias en los resultados según la mayor o menor utilización de una metodología clásica

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	▲	
Alta	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas

existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados de los alumnos que estén relacionadas con este factor.

Gráfico 12. Diferencias en el rendimiento por el mayor o menor uso exclusivo del libro de texto



#### FORMAS DE PRESENTAR LOS TEMAS NUEVOS DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Los alumnos han respondido a siete cuestiones relacionadas con otras tantas formas en que puede presentarse un tema nuevo en clase. Estas variables se han agrupado en dos factores que explican el 45% de la varianza.

→ Factor 1: Agrupa las variables relacionadas con una presentación activa y relacionada con otros conocimientos del alumnado. En estos casos el profesorado da una visión general sobre el contenido de lo que va a explicar y escribe un guión en la pizarra, lo introduce con alguna actividad práctica o pregunta acerca de lo que los alumnos ya conocen sobre el tema, les entrega fotocopias con los contenidos y, además, hace que realicen actividades en grupos pequeños. Este factor explica el 29% de la varianza.

→ Factor 2: Agrupa dos variables que están relacionadas con una presentación tradicional del nuevo tema, a través del seguimiento del libro de texto o de una explicación completa -que ocupa todo el tiempo de la clase- por parte del profesorado. Este factor explica el 16% de la varianza.

Existe una correlación muy pequeña entre los dos factores.

La forma en que el profesorado presenta los nuevos temas es percibido de diferente manera por los chicos y por las chicas; éstas, en menor medida que los chicos,

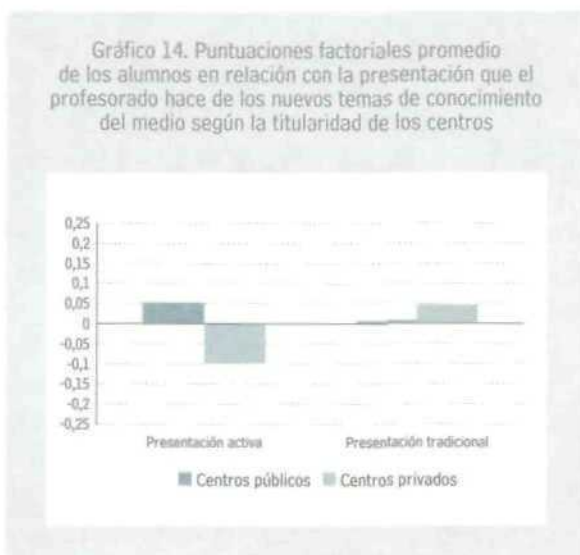


consideran que sus profesores hacen una presentación menos activa y relacionada con otros temas ya conocidos (gráfico 13). No hay diferencias significativas en la

percepción que chicos y chicas tienen de la presentación tradicional de los temas.



Existen diferencias significativas en la percepción que los alumnos tienen cuando consideran que la presentación que el profesorado hace de un tema nuevo es de forma activa y relacionada con otros aspectos ya conocidos por ellos que están relacionadas con la titularidad de los centros (gráfico 14). Son los alumnos de los centros públicos los que puntúan más al considerar que es esa la forma en que sus profesores presentan los temas.



Relación entre una presentación activa y relacionada y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

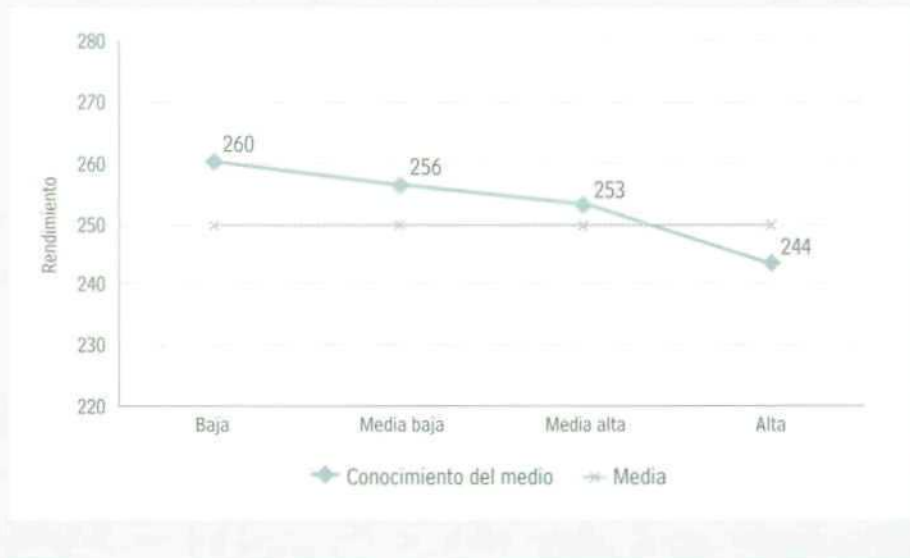
Una vez divididas las puntuaciones de los alumnos en el factor, en el gráfico 15 se observa que a medida que los alumnos puntúan más en su percepción sobre una presenta-

ción activa y relacionada de los temas nuevos con otros ya conocidos, tienen un rendimiento significativamente más bajo (tabla 5).

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros se observa que la tendencia de la relación del factor con el rendimiento es la misma que cuando se analiza globalmente. Las diferencias en las significaciones entre chicos y chicas y entre centros públicos y privados son las que aparecen en las tablas 6 y 7 respectivamente.

Las diferencias entre chicos y chicas se dan en el cruce de la puntuación *baja* en el factor, que se corresponde con los mejores resultados, y las puntuaciones *media baja* y *media alta* (que se corresponde con los rendimientos interme-

Gráfico 15. Diferencias en el rendimiento según la mayor o menor utilización de una presentación activa y relacionada



dios) y entre las puntuaciones *media alta* y *alta* (resultados más bajos), que, en ambos casos, suponen resultados distintos para los chicos.

Ante estos resultados, parece que existe una mayor relación entre este factor y el rendimiento de los chicos.

Tabla 5. Significación de las diferencias en los resultados según la mayor o menor utilización de una presentación activa y relacionada

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	●	△	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

Tabla 6. Significación de las diferencias en el rendimiento según la mayor o menor utilización de una presentación activa y relacionada por sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	△	●				
Media alta	△	●	△	△		
Alta	●	●	●	●	△	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

Tabla 7. Significación de las diferencias en el rendimiento según la mayor o menor utilización de una presentación activa y relacionada por titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	▲				
Media alta	●	▲	▲	▲		
Alta	●	●	●	●	●	●

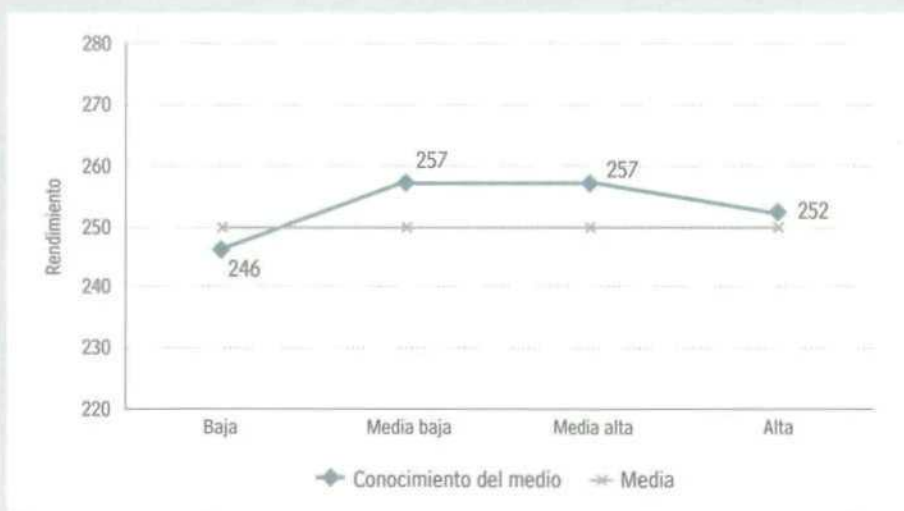
● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Las diferencias en la significatividad entre centros públicos y privados se da entre los resultados de los alumnos que tienen la puntuación más baja en el factor y los que tienen puntuaciones intermedias; existen diferencias significativas en los resultados de los alumnos de centros públicos mientras que no es así en los resultados de los alumnos de centros privados, por lo que parece que existe una mayor relación entre este factor y el rendimiento de los alumnos de centros públicos.

Relación entre una presentación tradicional y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Una vez divididas las puntuaciones ordenadas de los alumnos en cuatro intervalos, se observa que existen diferencias significativas en el rendimiento de

Gráfico 16. Diferencias en el rendimiento según la mayor o menor utilización de una presentación tradicional



los alumnos en función de la puntuación en la percepción de una presentación más o menos tradicional de los temas nuevos (gráfico 16 y tabla 8). Las puntuaciones intermedias están relacionadas con el rendimiento más alto.

El rendimiento de los alumnos con puntuación más baja es también significativamente más bajo que el logrado por los de puntuaciones intermedias y por los de puntuación alta.

No existen diferencias significativas en los resultados de los alumnos con puntuaciones intermedias.

Tabla 8. Significación de las diferencias en los resultados según la mayor o menor utilización de una presentación tradicional

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	○	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ No existen diferencias significativas

Los alumnos con puntuación alta obtienen un rendimiento significativamente más bajo que los de puntuación media alta y media baja.

No existen diferencias en la relación de este factor con los resultados cuando se tiene en cuenta el sexo y la titularidad de los centros.

## RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

### Descripción de los niveles de competencia

Cada uno de los niveles viene definido por los conocimientos, habilidades y competencias características de los alumnos situados en ellos.

#### Nivel 150

- Comprenden literalmente textos literarios (descripciones) y verbo-icónicos (anuncios).
- Realizan inferencias sobre personajes que aparecen en textos verbo-icónicos (viñetas).
- Interpretan la intención comunicativa de una frase de un hablante.
- Conocen el significado de palabras de uso habitual, aunque no frecuente.

#### Nivel 200

- Comprenden literalmente el contenido de una carta.
- Realizan inferencias sobre la importancia que tienen los personajes que aparecen en un texto informativo (noticia)

y sobre la información proporcionada en un texto verbo-icónico (anuncio).

-Reorganizan un texto informativo.

-Hacen apreciaciones sobre un texto informativo.

#### Nivel 250

-Comprenden literalmente el contenido de un texto literario (monólogo)

-Realizan inferencias sobre la forma de ser de los personajes que aparecen en un texto teatral.

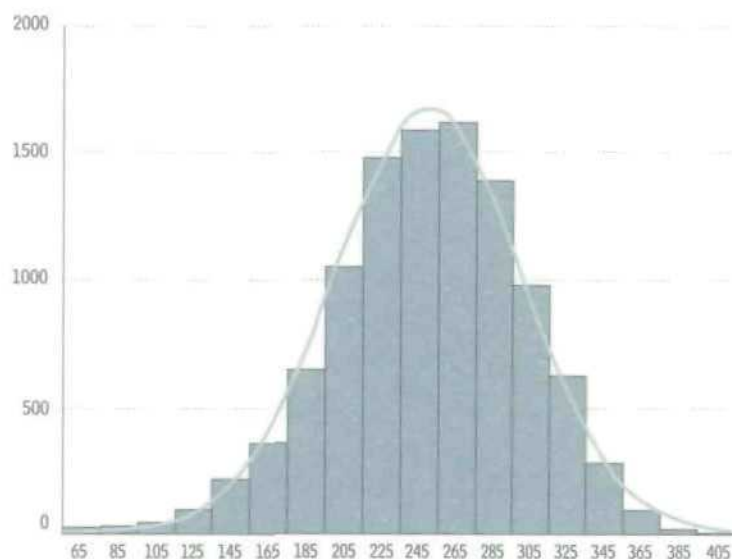
#### Nivel 300

-Comprenden literalmente un diálogo de un texto literario (novela).

-Reorganizan un texto divulgativo.

-Realizan inferencias sobre el diálogo mantenido por dos personajes en un texto literario (novela).

Gráfico 17. Distribución del rendimiento en lengua castellana y literatura



### Perfil del alumno medio en lengua castellana y literatura

El alumno medio de sexto curso de educación primaria se caracteriza por el siguiente nivel de rendimiento en esta área:



Es capaz de comprender literalmente los contenidos de textos literarios (descripciones y monólogos), verbo-icónicos (anuncios) y de cartas; de realizar inferencias sobre personajes que aparecen en textos verbo-icónicos (viñetas y anuncios) e informativos (noticias), y sobre la forma de ser de los personajes que aparecen en un texto teatral. También es capaz de interpretar la intención comunicativa de una frase de un hablante, de conocer el significado de palabras de uso habitual aunque no frecuente y de reorganizar y hacer apreciaciones sobre un texto informativo.

Por el contrario, tiene problemas para comprender literalmente y, más aún, para realizar inferencias en un diálogo de un texto literario (novela), y también para reorganizar un texto divulgativo.

### Resultados globales

Con una media de 250 y una desviación típica de 50 previamente fijadas, la distribución del rendimiento de los alumnos de sexto curso de educación primaria en lengua castellana y literatura es la que aparece en el gráfico 17.



La distribución de la población entre los distintos niveles o rangos de puntuación es la siguiente:

Rangos de puntuación	Porcentajes	Porcentajes acumulados
100-149	3	3
150-199	12	15
200-249	33	48
250-299	36	84
300-349	15	99
350-399	1	100

Como se puede observar en el gráfico 18, hay un 1% de los alumnos que alcanza el nivel 350 o superior; el 16% logra el nivel 300; el 52% tiene, al menos, el nivel de conocimiento que se le supone al alumno de nivel medio.

Por debajo de este nivel medio está un 33% que alcanza el nivel de competencia entre 200 y 249 y un 12%, el nivel 150-199. Además, un 3% no tiene, según los datos, ningún conocimiento que coincida con los mínimos exigidos en este nivel educativo.



## Ejemplos ilustrativos de preguntas de lengua castellana y literatura

A continuación se presentan tres preguntas por cada uno de los aspectos evaluados en el área de lengua castellana y literatura. Cada una de ellas se corresponde con un nivel de dificultad: pregunta más fácil, dificultad intermedia y pregunta más difícil. En cada pregunta se indica el porcentaje de alumnos que ha contestado correctamente y la probabilidad de que un alumno la responda correctamente en el caso de hallarse en cada uno de los niveles de rendimiento.

Por ejemplo, un alumno que se encuentre en el nivel 150 tiene una probabilidad del 21% de responder correctamente a la pregunta más fácil sobre *comprensión de textos literarios*. La probabilidad de respuesta correcta del alumno medio sería de un 86%. Los alumnos en el nivel 350 o superiores tienen una probabilidad del cien por cien de contestar correctamente a esta pregunta.

En la pregunta de dificultad media, la probabilidad de respuesta correcta de un alumno situado en el nivel 150 en la prueba es de algo menos de uno entre cuatro; el alumno medio tiene una probabilidad de un 46% de responder correctamente y, por último, el alumno del nivel 350 o superiores tiene, como mínimo, una probabilidad de un 84%.

La probabilidad que tiene de responder correctamente a la pregunta más difícil un alumno del nivel 150 en la prueba es de un 11%; el alumno medio tiene una probabilidad de algo más de uno entre cinco, y el alumno del nivel 350 o superiores tiene, al menos, una probabilidad de un 46%.

### COMPRESIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 79%

Se presenta un fragmento extraído del diario que escribe una abuela en el que habla de las dificultades de convivencia con su nieto huérfano y de la preocupación de que si le sucediera algo a ella, al ser ya mayor, el niño tendría que ir a un orfanato. Después de que el alumno ha leído el texto, tiene que responder a la pregunta:

En opinión de la abuela, ¿qué hubiera sido peor para Karli?

- Que se quedara con ella .....1
- Que se fuera a vivir solo .....2
- Que se quedara con unos tíos .....3
- Que se lo llevaran a un orfanato .....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,08	0,10	0,21	0,53	<b>0,86</b>	0,97	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 49%

Se presenta un fragmento de un diálogo entre un padre y una hija en torno a lo que van a hacer a lo largo del día. Después de que el alumno ha leído el texto, tiene que responder a la pregunta:

La decisión de Anastasia de asistir a clase se produce...

- Porque es forzada a ir .....1
- Porque es la clase de su padre .....2\*
- Porque le han dado razones muy convincentes .....3
- Porque le han ofrecido una estupenda recompensa .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,18	0,19	0,23	0,30	<b>0,46</b>	0,67	0,84	0,94	0,98

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 23%

Se presenta un fragmento extraído de "Industrias y andanzas de Alfanhui" de Sánchez Ferlosio. En este fragmento se describe la casa y los jardines que contempla Alfanhui. Después de que el alumno ha leído el texto, tiene que responder a la pregunta:

El jardín estaba:

- Descuidado .....1\*
- Repleto de árboles .....2
- Lleno de flores .....3
- Completamente desierto .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,08	0,09	0,11	0,14	<b>0,21</b>	0,31	0,46	0,63	0,77

COMPRESIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS

El alumno medio no tiene ningún problema en elegir el eslogan más adecuado para un texto informativo leído previamente, tiene una probabilidad del 90% de saber dónde buscar más información de la que aparece en una carta comercial y una probabilidad del 51% de saber lo que hace el protagonista de un texto divulgativo que ha escuchado previamente.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 93%

Se presenta un texto con una serie de instrucciones para respetar el medio ambiente. Después de que el alumno ha leído el texto, tiene que responder a la pregunta:  
¿Qué eslogan crees que es más adecuado para el texto que has leído?

- No vayas al campo. Se estropea .....1
- Vete al campo y haz lo que quieras. Eres libre .....2
- El cuidado del Medio Ambiente es tarea de todos.....3\*
- El Medio Ambiente necesita muchos cuidados. Sólo los mayores pueden conservarlo.....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,10	0,16	0,49	0,89	<b>0,99</b>	1	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 79%

Se presenta una carta con el membrete de una Caja de Ahorros en la que se le ofrece al destinatario información sobre diferentes cursos, tanto de aprendizaje de idiomas como recreativos. Después de que el alumno ha leído el texto, tiene que responder a la pregunta:  
¿Qué tienes que hacer si deseas más información?

- Hablar con otros amigos socios .....1
- Consultar el folleto informativo .....2
- Llamar por teléfono al Club Saturno .....3
- Dirigirte a cualquier oficina de la Caja de Ahorros.....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,20	0,22	0,33	0,64	<b>0,90</b>	0,98	1	1	1

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 52%

El alumno escucha un texto divulgativo en torno a la vida de las ballenas y el motivo por el que son cazadas. Después de que el alumno ha escuchado el texto, tiene que responder a la pregunta:

¿Cuál de estas frases es la correcta?

- La orca es potente, gris y voraz .....1
- La orca es inteligente, lenta y pacífica .....2
- La orca es rápida, inapetente y asesina .....3
- La orca es superdepredadora, ágil y buena compañera .....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,32	0,33	0,36	0,42	<b>0,51</b>	0,63	0,76	0,86	0,93

## COMPRESIÓN DE TEXTOS VERBO-ICÓNICOS

El alumno medio tiene una probabilidad de un 98% de reconocer personajes populares del mundo del cómic; una probabilidad algo superior al 50% de relacionar el mensaje de un anuncio con un ámbito concreto entre cuatro dados, y tiene una probabilidad del 25% de ubicar correctamente el lugar en el se pueden hallar los animales que aparecen dibujados en un anuncio.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 96%

Se presenta una viñeta en la que aparecen, en una habitación, un padre, un hijo, un perro, un programa de dibujos animados en televisión y varios elementos más, y, como único texto, la respuesta que el hijo da al padre. Después de que el alumno ha visto y leído el texto, tiene que responder a la pregunta:

¿Qué personaje aparece en la televisión?

- Tarzán .....1
- Batman .....2\*
- Mafalda.....3
- Supermán .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,37	0,63	0,85	0,95	<b>0,98</b>	1	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 51%

Se presenta el anuncio de un circo con toda la información precisa sobre el espectáculo que ofrece. Después de que el alumno ha visto y leído el texto, tiene que responder a la pregunta: ¿Con qué palabra tiene más relación lo que acabas de leer?

- Con el dinero .....1
- Con la belleza .....2
- Con la cultura .....3
- Con lo exótico .....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,14	0,18	0,25	0,36	<b>0,51</b>	0,67	0,80	0,88	0,94

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 30%

Se presenta el anuncio de un circo con toda la información precisa sobre el espectáculo que ofrece. Después de que el alumno ha visto y leído el texto, tiene que responder a la pregunta: ¿En qué otro lugar más apropiado podrías encontrar los mismos animales del anuncio?

- En el Zoo .....1
- En el Circo .....2
- En la Plaza de Toros .....3
- En el lugar de procedencia (entorno natural) .....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,06	0,07	0,09	0,14	<b>0,25</b>	0,43	0,64	0,82	0,92



## UTILIZACIÓN DE SÍLABAS

El alumno medio tiene una probabilidad del 54% de señalar correctamente las palabras que tienen diptongo.

Pregunta única

Porcentaje de respuesta correcta: 56%

De las siguientes palabras, señala la que tiene un diptongo.

- Leer.....1  
Caoba.....2  
Tebeo.....3  
Veinte.....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,19	0,23	0,30	0,41	<b>0,54</b>	0,68	0,79	0,88	0,93

## UTILIZACIÓN DE PALABRAS

El alumno medio tiene una probabilidad de casi el cien por cien de conocer lo que significa el verbo sumergir; una probabilidad del 53% de graduar algunos adjetivos, y una probabilidad de un 39% de utilizar la palabra más precisa dentro de un contexto, entre cuatro dadas.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 97%

El verbo sumergir significa:

- Echar agua en un cazo.....1  
Pintar una hoja de color verde.....2  
Sujetar la hoja con unas pinzas.....3  
Introducir algo completamente en el agua.....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,18	0,46	0,84	0,97	<b>1</b>	1	1	1	1



Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 54%

Señala el adjetivo que falta en esta secuencia:

Helado, frío, ....., caliente, hirviendo

- Tibio .....1\*
- Limpio .....2
- Fresco .....3
- Congelado .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,11	0,15	0,22	0,35	<b>0,53</b>	0,72	0,86	0,93	0,97

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 41%

Sustituye la palabra ver por la que te parezca más adecuada.

Me acerqué con la lupa para ver mejor los trazos

- Ojear .....1
- Mirar .....2
- Examinar .....3\*
- Contemplar .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,09	0,12	0,17	0,26	<b>0,39</b>	0,56	0,72	0,84	0,91

## UTILIZACIÓN DE FRASES

El alumno medio tiene una probabilidad de casi el cien por cien de conocer la intención del hablante cuando éste emite una frase exclamativa; una probabilidad del 70% de puntuar bien una frase; y el 35% de conocer el significado de frases hechas como *hacer la vista gorda*.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 94%

¿Qué intención emite el que habla en la siguiente frase?

¡Ana, cuidado con esa ola!

- Destacar la belleza de las olas .....1  
 Solamente informar y explicar .....2  
 Avisar a la receptora de un peligro .....3\*  
 Comprobar si la que escucha está atenta .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,18	0,37	0,68	0,89	<b>0,97</b>	0,99	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 68%

Señala la frase que esté bien puntuada

- El tren llegará a las ocho viene con mucho retraso .....1  
 El tren llegará, a las ocho, viene con mucho retraso .....2  
 El tren llegará a las ocho; viene con mucho retraso .....3\*  
 El tren llegará, a las ocho viene con mucho retraso .....4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,13	0,19	0,31	0,50	<b>0,70</b>	0,85	0,93	0,97	0,99

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 39%

Señala lo que crees que quiere decir la parte resaltada:

Ante aquello, hice la vista gorda

- Miré de reojo ..... 1  
Me fijé atentamente ..... 2  
No vi, porque no llevaba gafas ..... 3  
Hice como si no lo hubiera visto ..... 4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,18	0,21	0,24	0,29	<b>0,35</b>	0,42	0,51	0,59	0,68

#### UTILIZACIÓN DE TEXTOS

La probabilidad de que el alumno medio sepa elegir la frase adecuada entre cuatro dadas para continuar un texto dialogado es casi de un 90%; pero esa probabilidad se reduce a algo más del 50% si, en lugar de un texto dialogado, se trata de un texto descriptivo.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 85%

Señala la frase que elegirías para continuar la conversación entre Pedro y Mercedes:

Pedro: -Dame ese bicho.

Mercedes: -¿Para qué?

Pedro: -Dámelo y calla.

- Mercedes: -Deja ese farol a un lado ..... 1  
Mercedes: -No quiero ..... 2\*  
Mercedes: -El puma está hambriento ..... 3  
Mercedes: -¿No quieres? ..... 4

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,27	0,42	0,61	0,78	<b>0,89</b>	0,95	0,98	0,99	1

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 56%

Señala la frase que elegirías para continuar el texto:

Enormes gotas de lluvia se estrellaban contra el polvo. El niño y su madre llegaron hasta la roca

- Duras y blancas como el mármol .....1
- Levantó las orejas y olfateó el aire .....2
- Padre e hijo descansaron sobre la roca unos instantes .....3
- Los relámpagos destellaban a su alrededor como látigos blancos.....4\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,13	0,15	0,22	0,34	<b>0,54</b>	0,75	0,88	0,95	0,98

### Diferencias en los resultados de lengua castellana y literatura en función del sexo, la titularidad de los centros y el nivel sociocultural de las familias

Como puede apreciarse en la tabla siguiente, en el conjunto de la prueba, las chicas tienen una puntuación media once puntos más alta que los chicos y esta diferencia es estadísticamente significativa a un nivel del 99%.

En este estudio aparecen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos en lengua castellana y literatura en función de la titularidad de los centros a los que asisten, es decir, que sean de titularidad pública o privada, aun cuando se financien con fondos públicos.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, entre la media obtenida por los alumnos de centros públicos y la lograda por la de los de centros privados hay una diferencia de 17 puntos, que es estadísticamente significativa a favor de los alumnos de estos últimos centros.

Sexo	Puntuación media	Significación de la diferencia
Chicas	256	●
Chicos	245	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Tipo de centro	Puntuación media	Significación de la diferencia
Centros públicos	244	●
Centros privados	261	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Expuestos así los resultados de los alumnos, cabría pensar que existen grandes diferencias entre la enseñanza impartida en ambos tipos de centros; sin embargo, esas diferencias se deben más a otras muchas variables que a la propia titularidad de los centros. Entre esa multitud de variables está el nivel cultural de la familia, entendiendo por tal el nivel de estudios más alto logrado por uno u otro de los padres que, a modo de ejemplo, se va a analizar.

Cuando se tiene en cuenta el nivel cultural de la familia, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre cada uno de los cuatro grupos que se corresponden con otros tantos niveles culturales de los padres: sin estudios, con estudios primarios, con estudios secundarios y con estudios universitarios. Estos son los resultados encontrados:

	Puntuación media	Significación de la diferencia	Puntos de diferencia entre niveles	Puntos de diferencia global
Sin estudios	210	●		65
Estudios primarios	240	●	30	
Estudios secundarios	258	●	18	
Estudios universitarios	275	●	17	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Como puede observarse, las mayores diferencias en el rendimiento, más que por sexo o titularidad, aparecen vinculadas al nivel cultural de las familias de los alumnos.

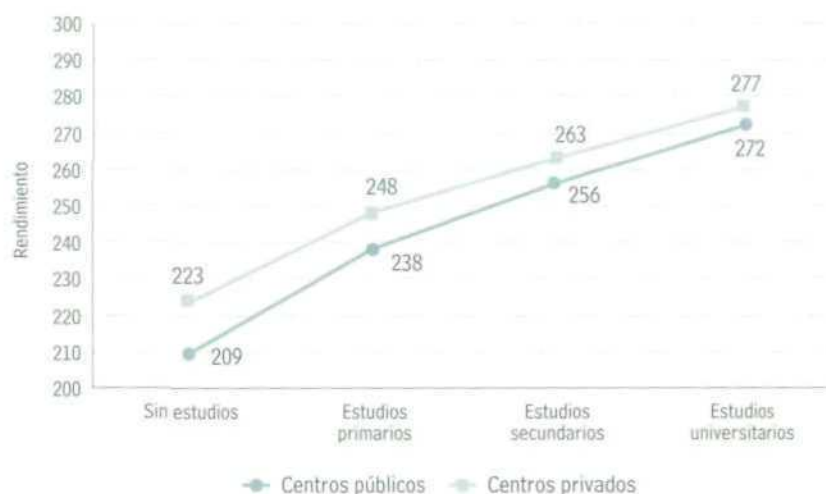
### Relación entre el nivel sociocultural, la titularidad de los centros y los resultados de los alumnos.

Dadas las grandes diferencias que los alumnos tienen en el rendimiento, que están relacionadas con el nivel cultural de los padres, parece necesario conocer los resultados obtenidos por los alumnos teniendo en cuenta tanto el nivel cultural de las familias como la titularidad de los centros. Como puede observarse en el gráfico 19, las diferencias entre los resultados de uno y otro tipo de centro se hacen más pequeñas de los 17 puntos encontrados entre las medias globales y van disminuyendo a medida que el nivel cultural de las familias es más alto.

Sin embargo, y dado que es muy diferente el número de alumnos que uno y otro tipo de centro tiene de cada uno de los niveles culturales de los padres, para poder conocer realmente lo que aporta la enseñanza de ambos tipos de centros sin la intervención de la variable nivel cultural, habrá que detraer sus efectos y comprobar hasta dónde se reducen las diferencias, siendo conscientes, además, de que éstas pueden deberse a muchas más causas de las aquí analizadas.



Gráfico 19. Diferencias en el rendimiento en función de la titularidad de los centros y el nivel cultural de las familias



La variable *nivel cultural de los padres* tiene una correlación de 0,298 con el rendimiento y, al detraer sus efectos, las medias obtenidas por uno y otro tipo de centros son:

Tipo de centro	Puntuación media	Puntuación media sin los efectos del nivel sociocultural	Significación de la diferencia
Centros públicos	244	248	●
Centros privados	261	255	

● Diferencia significativa  
- Diferencia no significativa

Aunque sigue habiendo una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos de uno y otro tipo de centros, ésta ha pasado de 17 puntos a 7.

Tampoco esos siete puntos de diferencia son debidos a la titularidad de los centros propiamente dicha, ya que existen otras variables que, aunque aquí no se analicen, pueden influir en los resultados de los alumnos, como pueden ser las expectativas que tanto padres como alumnos tienen sobre el nivel de estudios que se desea alcanzar, el número de libros que hay en casa, la profesión de los padres, etc.

En cualquier caso, ni la diferencia inicialmente encontrada entre centros públicos y privados, ni la que queda después de detraer los efectos del nivel cultural de los padres sobre el rendimiento de sus hijos, se debe solo a la variable titularidad propiamente dicha; esto es, a la posible diferencia en la enseñanza impartida por uno y otro tipo de centro.

Parece, pues, necesaria la cautela a la hora de interpretar las diferencias que, a lo largo de este estudio, se hagan teniendo en cuenta la titularidad de los centros.

## Resultados de las preguntas abiertas de la prueba

Además de las preguntas cerradas de opción múltiple, la prueba de lengua para la evaluación de la educación primaria de 1999 se completaba con preguntas abiertas en las que se requería que los alumnos elaboraran la respuesta. Estas preguntas y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

### A. ENLAZA CUATRO FRASES INDEPENDIENTES FORMANDO UN ÚNICO PÁRRAFO:

Andrés era un muchacho atrevido.

Andrés nació en un pueblo de Badajoz.

A Andrés le gustaba introducirse en cuevas profundas.

Un día Andrés tuvo problemas en la cueva que tenía un agujero muy hondo.

Enlazaron correctamente las cuatro frases .....	25%
Enlazaron tres frases .....	10%
Enlazaron dos frases .....	12%
No las enlazaron bien .....	37%
No lo intentaron .....	16%

### B. ENLAZA CINCO FRASES INDEPENDIENTES FORMANDO UN ÚNICO PÁRRAFO:

María fue de excursión a la montaña.

María encontró en el suelo un gorrion con una pata rota.

María se llevó el gorrion a su casa.

María dio al gorrion migas de pan mojadas en leche.

Un día el gorrion se escapó y no lo vio más.

Enlazaron correctamente las cinco frases .....	23%
Enlazaron cuatro frases .....	8%
Enlazaron tres frases .....	13%
Enlazaron dos frases .....	15%
No las enlazaron bien .....	25%
No lo intentaron .....	16%

### C. ELIGE ENTRE LOS NEXOS DADOS (ASÍ QUE, PORQUE, AUNQUE, A PESAR DE) AQUÉLLOS QUE UNAN CORRECTAMENTE LAS DOS PARTES DE LAS FRASES SIGUIENTES:

Tengo mucho sueño, (1) .....me voy a dormir.

Está tan rojo (2) .....ha tomado mucho sol.

Estoy alegre (3) .....tengo problemas.

Me estoy mojando (4) .....llevar paraguas.

Seleccionaron bien:

1. así que .....	.75%
2. porque .....	.75%
3. aunque .....	.69%
4. a pesar de .....	.72%

Número de nexos correctamente elegidos y porcentajes de alumnos que lo realizaron:

Cuatro .....	.66%
Tres .....	.2%
Dos .....	.8%
Uno .....	.4%
Ninguno .....	.2%
En blanco .....	.18%

#### D. SUSTITUYE EL VERBO DIJO POR OTRO MÁS PRECISO EN EL CONTEXTO DE LA FRASE.

¿Puedes venir a mi casa? —(dijo) (1) ..... la jirafa—  
No puedo, debo planchar el cielo —(dijo) (2) ..... la estrella—  
¡Vas a tardar muchísimo! —(dijo) (3) ..... la jirafa—

Sustituyeron el verbo decir por estos verbos u otros igualmente válidos:

1. Preguntó .....	.47%
2. Respondió o contestó .....	.46%
3. Replicó, respondió, contestó .....	.41%

Número de aciertos y porcentaje de alumnos que sustituyó el verbo decir correctamente:

Tres .....	.31%
Dos .....	.15%
Uno .....	.10%
Ninguno .....	.18%
En blanco .....	.26%

#### E. ESCRIBE EN LOS ESPACIOS EN BLANCO LOS NEXOS QUE UNAN DE FORMA CORRECTA LAS DOS PARTES DE LAS SEIS FRASES SIGUIENTES:

Yo tenía muchas ganas de ir a la plaza (1).....mi madre no me dejó  
(2).....no había terminado mis tareas.

Primero le pedimos dinero a nuestros tíos, (3).....fuimos a comprar las entradas, (4).....nos dirigimos al teatro (5).....entramos y nos sentamos en primera fila.

Llegamos muy temprano (6).....cogimos un buen sitio

Escribieron estos nexos u otros igualmente válidos:

1. pero o aunque .....	.70%
2. porque .....	.63%
3. después .....	.44%
4. más tarde .....	.39%
5. por último .....	.26%
6. así que o por consiguiente .....	.15%

Número de nexos correctamente utilizados  
y porcentajes de alumnos que lo elaboraron:

Seis .....	.4%
Cinco .....	.15%
Cuatro .....	.15%
Tres .....	.17%
Dos .....	.20%
Uno .....	.10%
Ninguno .....	.5%
En blanco .....	.14%

#### F. SUSTITUYE LA PALABRA COSAS POR OTRAS DE MAYOR PRECISIÓN

El telescopio es (una cosa) (1) ..... que sirve para ver mejor (las cosas) (2)..... que están lejos. Está formado por (una cosa) (3) ..... y (dos cosas) (4) ..... transparentes.

Sustituyeron la palabra cosa por:

1. aparato o instrumento .....	.35%
2. objetos .....	.54%
3. un tubo .....	.27%
4. lentes .....	.15%

Número de palabras correctamente utilizadas  
y porcentajes de alumnos que lo llevaron a cabo:

Cuatro .....	.4%
Tres .....	.13%

Dos .....	.27%
Una .....	.23%
Ninguna .....	.18%
En blanco .....	.15%

#### G. COMPLETA LAS SIGUIENTES FRASES:

Como no tuvo cuidado, al coger el cuchillo se hizo un pequeño (1)..... en el dedo.  
 Cuando sonó el timbre los alumnos salieron de (2).....y fueron al recreo.  
 Cuando acaben las clases, tendremos (3) ..... y nos iremos a la playa.  
 Cuando terminó el nido, la paloma puso los (4) .....

Completaron las oraciones con los siguientes sustantivos u otros igualmente válidos:

1. Corte .....	.88%
2. Clase .....	.82%
3. Vacaciones .....	.58%
4. Huevos .....	.88%

Número de palabras correctamente utilizadas y porcentajes de alumnos que lo lograron:

Cuatro .....	.47%
Tres .....	.36%
Dos .....	.9%
Una .....	.1%
Ninguna .....	.0%
En blanco .....	.7%

#### H. COMPLETA LAS SIGUIENTES FRASES:

Las dos niñas llevaban abrigos gruesos y (1).....de lana para tener abrigadas las orejas, y Ana llevaba además bufanda. Ana tenía (2).....años, pero era bajita (3).....su edad, y los extremos de la bufanda le (4).....hasta casi las rodillas. También le tapaba la boca y la nariz, de modo que lo único que se le veía (5).....sus ojos verdes y un mechón de (6).....oscuro. Se había apresurado (7).....quería comprar unos (8).....de colores en la papelería y (9).....era casi la hora de comer; pero iba tan sin aliento, que se alegró de que (10).....su amiga Carmen se detuviera a mirar un gran cartel rojo.

Escribieron estas palabras u otras igualmente válidas:

1. gorros .....	.46%
2. cualquier edad infantil .....	.77%



3. para .....	.54%
4. llegaban .....	.68%
5. eran .....	.71%
6. cabello .....	.58%
7. porque .....	.55%
8. lápices .....	.66%
9. ya .....	.51%
10. entonces .....	.4%

Número de palabras correctamente utilizadas y porcentajes de alumnos que lo realizaron:

Diez .....	.2%
Nueve .....	.13%
Ocho .....	.20%
Siete .....	.15%
Seis .....	.13%
Cinco .....	.8%
Cuatro .....	.6%
Tres .....	.4%
Dos .....	.2%
Una .....	.2%
Ninguna .....	.1%
En blanco .....	.14%

I. AMPLÍA LA SIGUIENTE FRASE:

El elefante aplastó al cocodrilo

El elefante (1) ..... aplastó (2)..... al cocodrilo(3) .....

Desarrollaron la oración con estas palabras u otras igualmente válidas:

1. enorme, pesado, gigantesco .....	.49%
2. sin remedio, sin darse cuenta, ferozmente .....	.36%
3. pequeño, plano, verde .....	.45%

Número de palabras correctamente utilizadas y porcentajes de alumnos que las utilizaron:

Tres .....	.23%
Dos .....	.22%
Una .....	.16%

Ninguna .....	.17%
En blanco .....	.22%

#### J. REDACCIÓN

Esta pregunta consiste en un ejercicio de redacción a partir del inicio de un texto (de dos renglones) que se le daba a los alumnos para que continuaran escribiendo: **Andando, andando, el hombre llegó al puerto, fue al muelle, preguntó por el capitán, y mientras venía...**

Con esta redacción se trató de analizar los siguientes aspectos: faltas de ortografía, de acentuación, errores gramaticales, faltas de puntuación, inteligibilidad, coherencia, cohesión y riqueza de vocabulario en el texto escrito.

El 18% de los alumnos escribió menos de cinco renglones; el 53%, entre cinco y diez renglones; y el 29%, más de diez renglones.

##### J.1. Faltas de ortografía y acentuación

El 71% de los alumnos de educación primaria cometió menos de tres faltas en el empleo de las letras en su ejercicio de escritura libre, mientras que un 39% tuvo similar número de faltas en acentuación, por lo que se puede concluir que, en general, los alumnos cometen más faltas en acentuación que en el empleo de letras (gráfico 20).

Como es lógico, y como promedio, cuanto menos ha escrito un alumno, menos faltas de ortografía comete. Pero, al analizar los resultados, se observa que entre los alumnos que no incurrieron en ninguna falta de ortografía hay un porcentaje marcadamente más alto que escribieron textos cortos, mien-

Gráfico 20. Porcentajes de alumnos con faltas de ortografía y de acentuación en la redacción de un texto libre

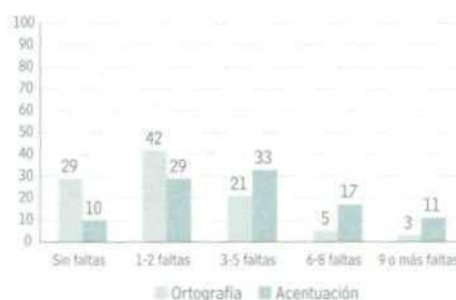


Gráfico 21. Porcentajes de alumnos con errores gramaticales y de puntuación en la redacción de un texto libre



tras que, cuando cometieron una o más faltas de ortografía, los porcentajes de alumnos que escribieron textos cortos o largos son prácticamente iguales.

#### J.2. Otros errores o faltas en la redacción de textos

Los alumnos cometen, en general, menos errores gramaticales, como faltas de concordancia, que errores de puntuación (gráfico 21).

#### J.3 Texto inteligible, coherente y cohesionado

Tal como se observa en el gráfico 22, el 50% de los alumnos escribió de forma inteligible, en opinión de los jueces que han valorado sus escritos, aunque incurrieron en faltas de cohesión y de coherencia. Los que escribieron con coherencia y cohesión son solo, según los mismos jueces, el 26%.

La mayor parte de los alumnos redactó textos con uno o dos fallos de coherencia (45%) y de cohesión (58%).

Ello supone que la mitad de los alumnos fueron capaces de escribir textos inteligibles, coherentes y cohesionados; esto es, textos que se pueden leer y comprender, con letra clara y respetando márgenes, aunque no todos ellos consiguieron exponer y desarrollar claramente las ideas que querían comunicar y utilizaron algunas repeticiones innecesarias.

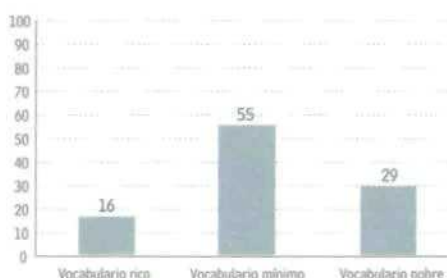
#### J.4 Vocabulario

Según los datos, el 55% de los alumnos empleó un vocabulario básico para su nivel escolar. Un 16% tiene un vocabulario variado y apropiado sobre el tema del que escribe. Por último, un 29% ha utilizado un vocabulario pobre e inapropiado al escribir la redacción (gráfico 23).

Gráfico 22. Porcentajes de alumnos por fallos cometidos de inteligibilidad, coherencia y cohesión al escribir un texto libre



Gráfico 23. Porcentajes de alumnos por riqueza de vocabulario en la redacción de un texto libre



### J.5. Valoración global de la redacción

Se ha agrupado a los alumnos en función del número de aciertos y fallos que tuvieron en los ocho aspectos observados en el ejercicio de redacción considerados conjuntamente. Si el alumno realizó bien cada aspecto, se le puntuó con 2 puntos; si tuvo hasta tres fallos, la puntuación fue de 1 punto; y, si cometió más de tres fallos, se le puntuó con 0. La máxima puntuación fue, pues, de 16 puntos. Los resultados obtenidos por los alumnos aparecen en el gráfico 24.

Como puede observarse, la mayoría de los alumnos ha obtenido una puntuación intermedia, entre seis y once puntos, con independencia de la longitud del texto escrito, aunque, cuando éste es más largo, los porcentajes de los alumnos con puntuaciones intermedias disminuyen mientras que aumentan los de las puntuaciones más altas. Los alumnos con las puntuaciones más bajas escribieron por igual textos de menos de cinco renglones, de cinco a diez y de más de diez renglones.

Puede decirse, como conclusión, que los alumnos con más faltas y fallos de redacción escribieron igualmente textos cortos, intermedios o largos. Los que están en un nivel medio de faltas y fallos redactaron textos más cortos que largos. Y los que menos

Gráfico 24. Porcentajes de alumnos por número de renglones escritos y puntuación global lograda en la redacción

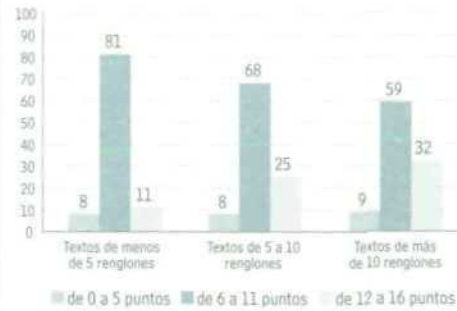


Gráfico 25. Porcentajes de alumnos que crean un texto a partir de frases dadas según el sexo

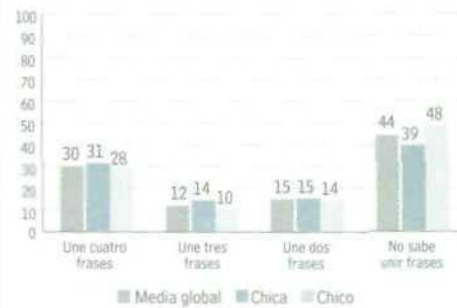


Gráfico 26. Porcentajes de alumnos que utilizan nexos para unir las dos partes de una frase según el sexo

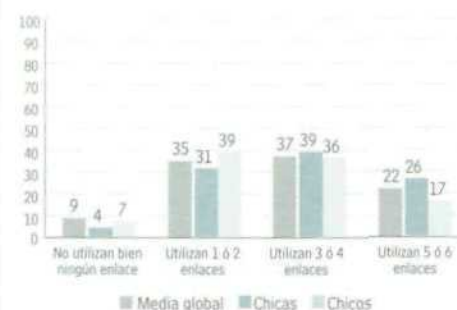


Gráfico 27. Porcentajes de alumnos por número de veces que sustituyen una palabra genérica por otra más específica según la titularidad de los centros

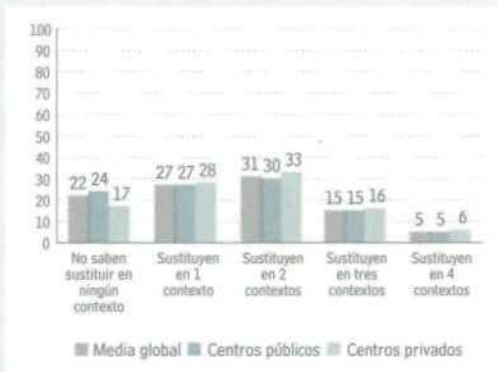


Gráfico 28. Porcentajes de alumnos por número de palabras utilizadas para completar un texto según el sexo

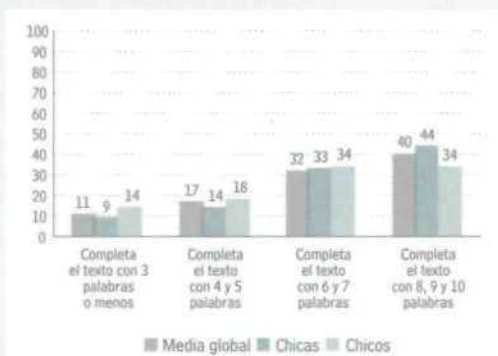
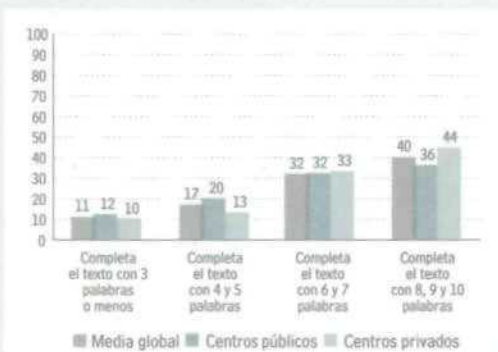


Gráfico 29. Porcentajes de alumnos por número de palabras utilizadas para completar un texto según la titularidad de los centros



faltas y fallos tuvieron escribiendo por lo general textos largos.

### Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Los resultados de todas las actividades descritas anteriormente han sido nuevamente analizadas teniendo en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian. Para establecer las diferencias han sido considerados solo los alumnos que no dejaron en blanco las preguntas abiertas.

#### A. ENLAZAR FRASES PARA FORMAR UN TEXTO

No existen diferencias significativas relacionadas con la titularidad de los centros, pero sí con el sexo de los alumnos. Como puede apreciarse en el gráfico 25, hay un mayor porcentaje de chicas que unieron adecuadamente cuatro y tres frases para formar un texto, mientras que es superior el porcentaje de los chicos que no supo unir adecuadamente ninguna frase.

#### B. ESCRIBIR LOS NEXOS QUE UNEN LAS DOS PARTES DE SEIS FRASES

Solo existen diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el sexo de los alumnos.

Es mayor el porcentaje de chicas que empleó correctamente tres o



Gráfico 30. Porcentajes de alumnos por número de faltas de ortografía en textos de cinco a diez renglones según el sexo

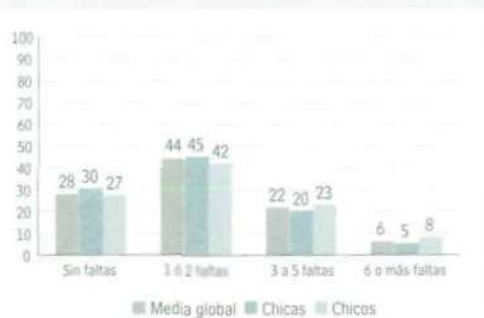
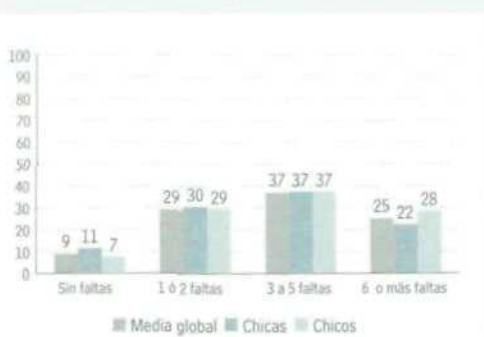


Gráfico 31. Porcentajes de alumnos por número de faltas de ortografía en textos de cinco a diez renglones según la titularidad de los centros



Gráfico 32. Porcentajes de alumnos por faltas de acentuación en textos de cinco a diez renglones según el sexo



más nexos para enlazar las dos partes de otras tantas frases. En cambio, son más los chicos que solo enlazaron una y dos frases adecuadamente (gráfico 26).

#### C. SUSTITUIR LA PALABRA "COSAS" POR OTRA MÁS PRECISA

En esta actividad solo se aprecian diferencias significativas según la titularidad de los centros en los que estudian los alumnos. En el gráfico 27 se observa un porcentaje mayor de alumnos de centros privados capaz de sustituir la palabra genérica por otra más precisa en distintos contextos.

#### D. COMPLETAR UN TEXTO

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas tanto por sexo (gráfico 28) como por titularidad (gráfico 29) de los centros. Las chicas y los alumnos de centros privados, en mayor porcentaje que los chicos y los alumnos de centros públicos, se sirvieron de ocho o más palabras para completar los textos.

#### E. FALTAS DE ORTOGRAFÍA

Dado que el 53% de los alumnos elaboró escritos con una extensión de cinco a diez renglones, las comparaciones por sexo y titularidad de los centros se han realizado considerando solo este grupo de alumnos, que es el más numeroso.

Gráfico 33. Porcentajes de alumnos por número de faltas de acentuación en textos de cinco a diez renglones según la titularidad de los centros

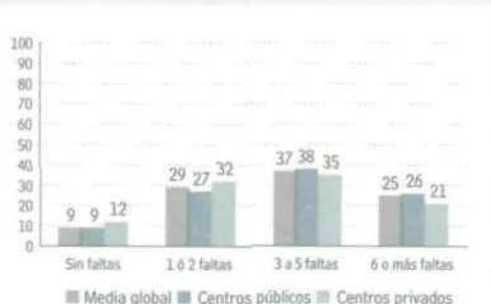


Gráfico 34. Porcentajes de alumnos por número de errores gramaticales y número de renglones del texto según el sexo

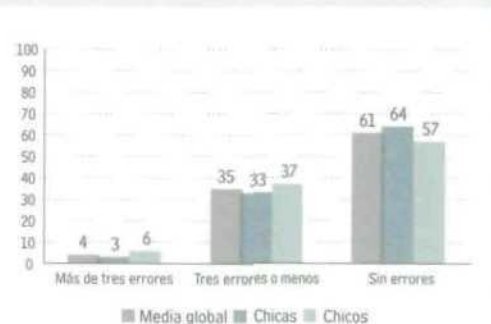
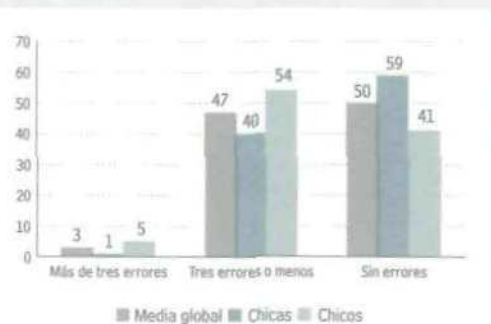


Gráfico 35. Porcentajes de alumnos por nº de faltas de legibilidad del texto de 5 a 10 renglones según el sexo



Existen diferencias estadísticamente significativas –en el número de faltas cometidas en el empleo de letras en la redacción de textos de cinco a diez líneas– que están relacionadas con el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian.

Según puede observarse en los porcentajes de los gráficos 30 y 31, son las chicas y los alumnos de centros privados los que cometieron menos faltas de ortografía de este tipo.

#### F. FALTAS DE ACENTUACIÓN

Existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en el número de faltas de acentuación que cometen cuando escriben textos de cinco a diez renglones. El porcentaje de chicas que cometió faltas de acentuación es inferior que el de chicos (gráfico 32).

Por titularidad de los centros, los alumnos de los privados, por lo general, incurrieron en menos faltas de acentuación que los de los públicos (gráfico 33).

#### G. ERRORES GRAMATICALES

Solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el número de errores gramaticales que cometieron los alumnos según el sexo. Entre los que incurrieron en más errores, el

Gráfico 36. Porcentajes de alumnos por nº de faltas de coherencia en textos de 5 a 10 renglones según el sexo

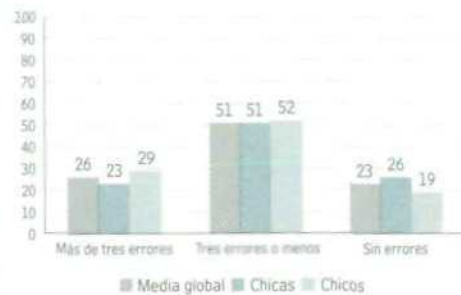


Gráfico 37. Porcentajes de alumnos por nº de faltas de coherencia en textos de 5 a 10 renglones según la titularidad de los centros

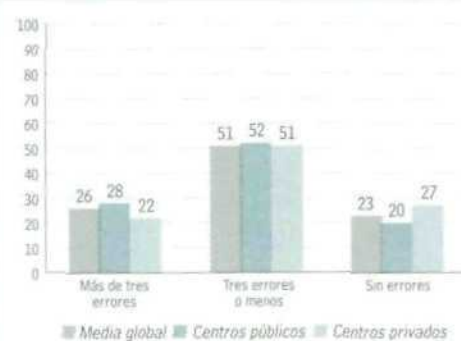
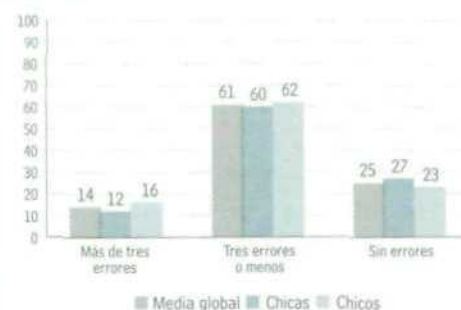


Gráfico 38. Porcentajes de alumnos por nº de faltas de cohesión en textos de 5 a 10 renglones según el sexo



porcentaje de chicos es superior al de chicas (gráfico 34).

#### H. LEGIBILIDAD DE LOS TEXTOS

Solo existen diferencias por sexo. Entre los alumnos que cometieron más faltas de legibilidad, el porcentaje de chicos es significativamente mayor que el de chicas (gráfico 35).

#### I. COHERENCIA DE LOS TEXTOS

Existen diferencias significativas ligadas al sexo y a la titularidad de los centros en el número de faltas de coherencia que los alumnos cometen al escribir textos.

Como muestran los gráficos 36 y 37, los chicos y los alumnos de centros públicos, en mayor porcentaje que las chicas y los alumnos de centros privados incurrieron en más faltas de coherencia.

#### J. COHESIÓN DE LOS TEXTOS

Tanto por sexo (gráfico 38) como por titularidad (gráfico 39), se observan diferencias estadísticamente significativas en la cohesión de los textos redactados por los alumnos. Hay un mayor porcentaje de chicos que de chicas y de alumnos de centros públicos que de privados que cometieron más de tres faltas de cohesión en textos de cinco a diez renglones.

Gráfico 39. Porcentajes de alumnos por nº de faltas de cohesión en textos de 5 a 10 renglones según la titularidad de los centros

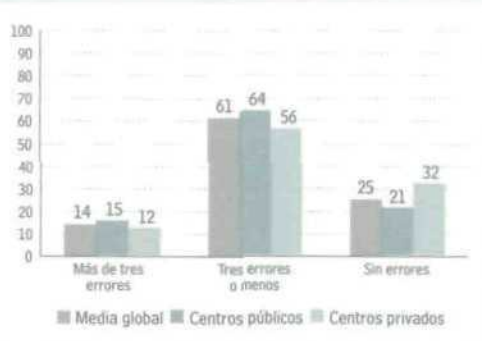


Gráfico 40. Porcentajes de alumnos por riqueza de vocabulario en textos de 5 a 10 renglones según el sexo

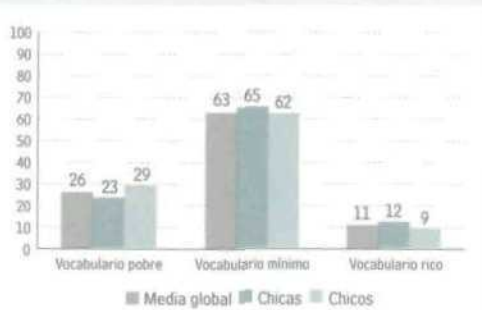
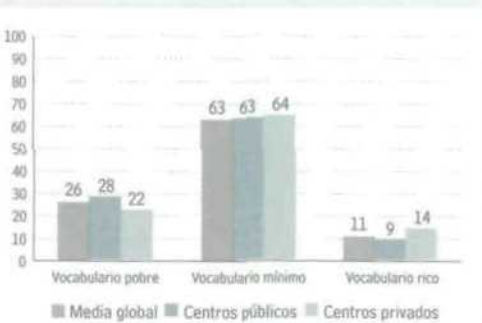


Gráfico 41. Porcentajes de alumnos por riqueza de vocabulario en textos de 5 a 10 renglones según la titularidad de los centros



## K. VOCABULARIO

Los porcentajes siguientes muestran las diferencias estadísticamente significativas que existen en riqueza de vocabulario y que tienen relación con el sexo (gráfico 40) y con la titularidad de los centros (gráfico 41). Las chicas, en mayor porcentaje que los chicos, y los alumnos de centros privados, en mayor porcentaje que los de centros públicos, demostraron tener un vocabulario más rico.

## L. VALORACIÓN GLOBAL DE LA REDACCIÓN

Como puede observarse en los gráficos 42 y 43, entre los alumnos que obtienen puntuaciones globales más altas en redacción, hay más chicas y alumnos de centros privados. Las diferencias entre los porcentajes de éstos y los obtenidos por los chicos y los alumnos de centros públicos son estadísticamente significativas.

## Opinión de los alumnos sobre el área de lengua castellana y literatura. Diferencias en los resultados en función del sexo y de la titularidad

### VALORACIÓN DEL PROFESOR DEL TRABAJO REALIZADO POR LOS ALUMNOS

Una quinta parte de los alumnos considera que es mal o

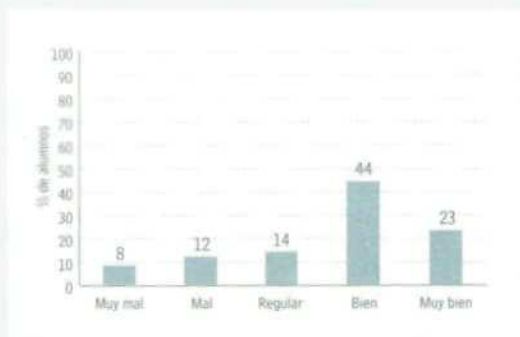
Gráfico 42. Porcentajes de alumnos por puntos obtenidos en la valoración global de la redacción según el sexo



Gráfico 43. Porcentajes de alumnos por valoración global de la redacción según la titularidad de los centros



Gráfico 44. Porcentajes de alumnos según su opinión sobre la valoración que el profesorado hace de su trabajo



muy mal valorado por el profesorado en esta área, el 14% piensa que esta valoración es regular y el 67% opina que es bien o muy bien valorado por el profesorado (gráfico 44).

Los chicos y las chicas perciben de forma significativamente diferente la valoración que el profesorado hace de su trabajo. Como puede observarse en el gráfico 45, hay un mayor porcentaje de chicos que de chicas que piensan que el profesor valora su trabajo como regular; sin embargo, cuando consideran que la valoración es muy buena, el porcentaje de chicas es más alto que el de chicos.

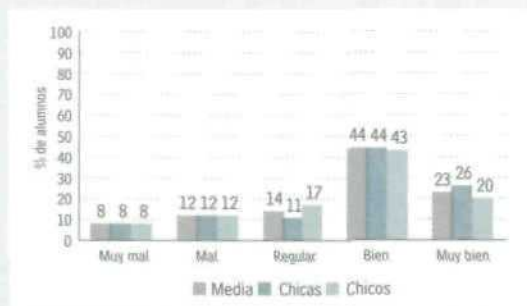
*Relación entre valoración que el profesor hace del trabajo del alumno y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.*

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la mayor o menor puntuación en esta variable (gráfico 46 y tabla 9).

Solo los alumnos que se sienten valorados como *regular* por los profesores obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el logrado por los alumnos que se encuentran en el resto de los intervalos.



Gráfico 45. Porcentajes de alumnos en función de cómo perciben la valoración que el profesorado hace de su trabajo según el sexo



Los chicos y las chicas tienen una percepción diferente en relación con la valoración que el profesor hace de su trabajo; sin embargo, no se refleja en una puntuación diferente en la variable al relacionarla con el rendimiento.

No existen diferencias en la percepción de la valoración que el profesor hace del trabajo de los alumnos que estén

Gráfico 46. Diferencias en el rendimiento según la valoración que el profesor hace del trabajo del alumno

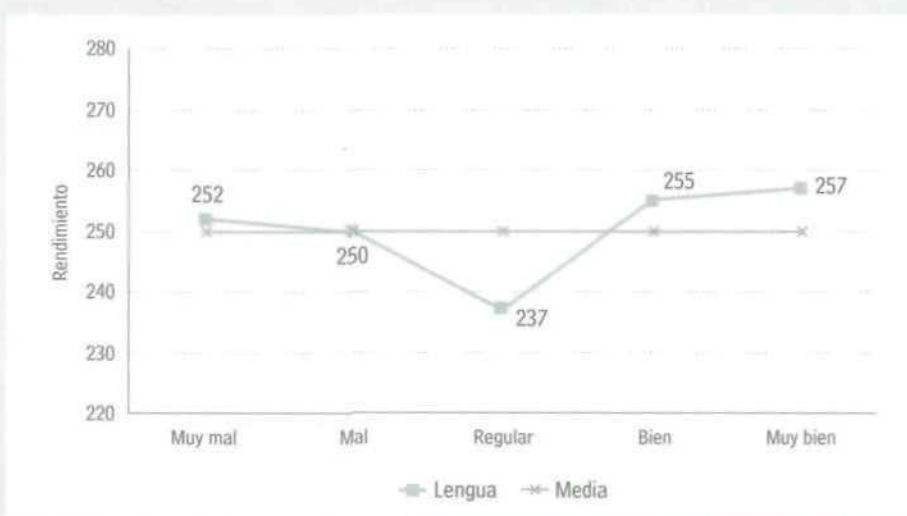


Tabla 9. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la valoración que el profesor hace del trabajo del alumno

	Muy mal	Mal	Regular	Bien
Muy mal				
Mal	△			
Regular	●	●		
Bien	△	△	●	
Muy bien	△	△	●	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

relacionadas con la titularidad de los centros.

#### TRABAJO EN GRUPO

Con respecto al trabajo en grupo en alguna actividad relacionada con esta área, el 64% de los alumnos afirma que lo realiza algunas veces, el 19% bastantes veces, el 14% nunca y el 4% afirma que siempre trabaja en grupo (gráfico 47).

No existen diferencias en la percepción que los alumnos tienen de la frecuencia con que trabajan en grupo que estén vinculadas al sexo de los alumnos; sin embargo, sí aparecen relacionadas con la titularidad de los centros. Aunque, como puede apreciarse en el gráfico 48, la mayoría de los alumnos, con independencia de la titularidad de los centros, considera que trabaja en grupo solo algunas veces, los alumnos de centros públicos puntúan más alto que los de centros privados en las categorías de *bastantes veces* y *siempre* y éstos, más que aquéllos, en la categoría de *nunca*.

de centros públicos puntúan más alto que los de centros privados en las categorías de *bastantes veces* y *siempre* y éstos, más que aquéllos, en la categoría de *nunca*.

Relación entre el trabajo en grupo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor frecuencia de trabajo en grupo (tabla 10). En general, a medida que los alumnos trabajan con mayor frecuencia en grupo para realizar actividades en las clases de lengua, su rendimiento en las distintas áreas evaluadas es más bajo.

No hay diferencias entre chicos y chicas, ni entre alumnos de centros públicos y privados en su percepción sobre la frecuencia de trabajo en grupo. La tendencia

Gráfico 47. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con la que trabajan en grupo

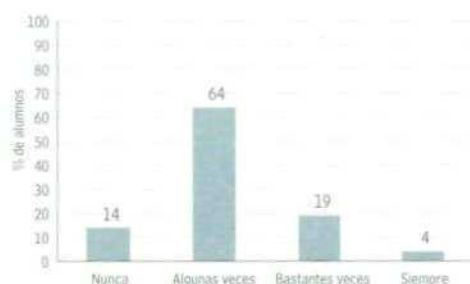


Gráfico 48. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con la que trabajan en grupo en clase de lengua según la titularidad de los centros



Gráfico 49. Diferencias en el rendimiento según la frecuencia de trabajo en grupo

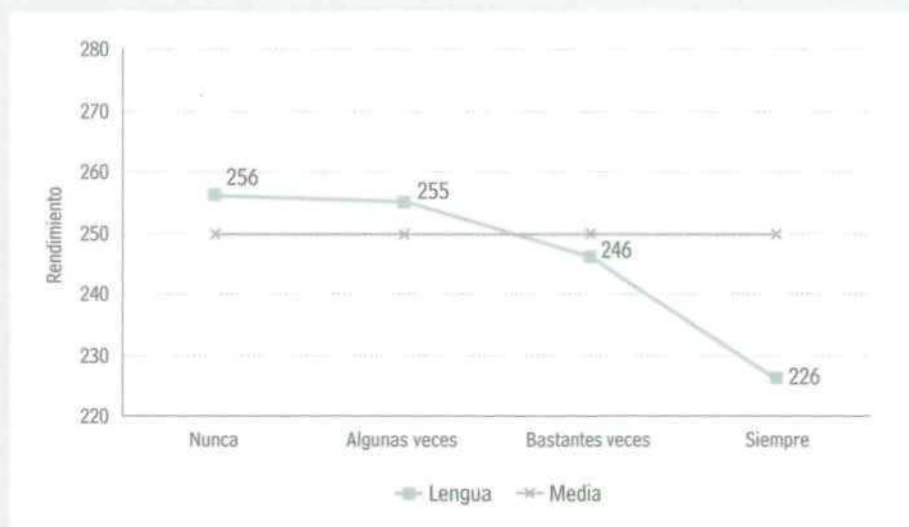
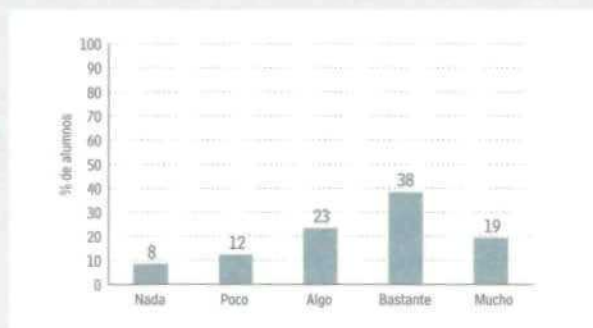


Tabla 10. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia de trabajo en grupo

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces
Nunca			
Algunas veces	▲		
Bastantes veces	●	●	
Siempre	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Gráfico 50. Porcentajes de alumnos por nivel de colaboración en la planificación de las actividades realizadas en grupo



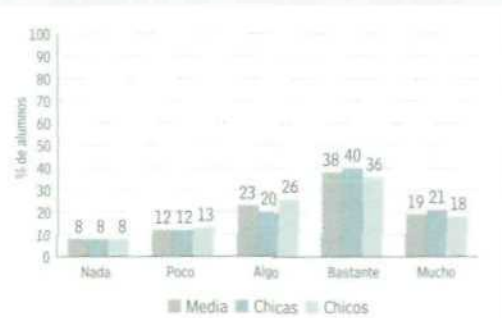
es la misma que la señalada en el análisis global.

#### COLABORACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

Cuando trabajan en grupo, el 23% de los alumnos manifiesta que colabora algo en la planificación de las actividades, el 57% bastante o mucho y el 20% poco o nada (gráfico 50).

Mientras que no se han apreciado diferencias significativas relacionadas con la titularidad de los centros, sí las hay en relación con el sexo de los alum-

Gráfico 51. Porcentajes de alumnos por nivel de colaboración en la planificación de las actividades en grupo según el sexo



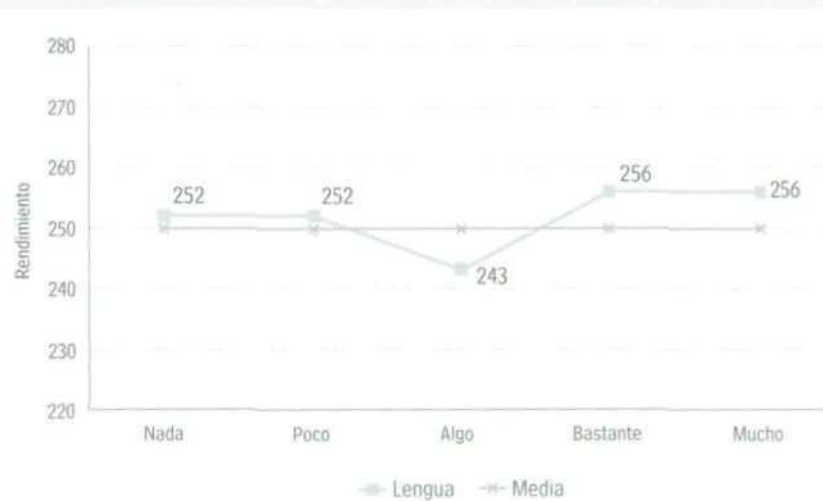
nos. El mayor porcentaje de chicas se encuentra en las categorías de bastante y mucho y el de chicos en las de poco y algo (gráfico 51).

Relación entre la colaboración en la planificación de actividades y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias al relacionar esta variable con el rendimiento de los alumnos

como puede observarse en el gráfico 52. Solo los alumnos que opinan que colaboran algo en la planificación de las actividades de la clase de lengua obtienen un rendimiento inferior a la media.

Gráfico 52. Diferencias en el rendimiento según el nivel de colaboración en la planificación de actividades



La tabla 11 señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos que consideran que colaboran algo en la planificación de las actividades obtienen un rendimiento significativamente más bajo en lengua.

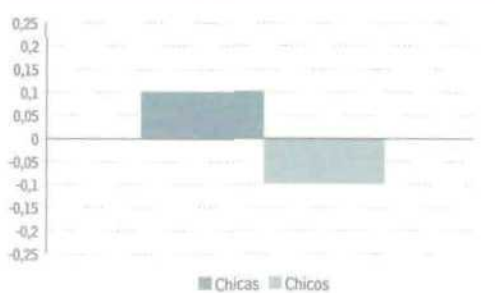
No hay diferencias en la percepción que los alumnos tienen de su colaboración en la planificación de actividades que estén relacionadas con la titularidad del centro, pero sí con el sexo. Sin embargo, al cruzar esta variable con el rendimiento,

Tabla 11. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la mayor o menor colaboración en la planificación de actividades

	Nada	Poco	Algo	Bastante
Nada				
Poco	▲			
Algo	●	●		
Bastante	▲	▲	●	
Mucho	▲	▲	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Gráfico 53. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en gusto por la lectura según el sexo



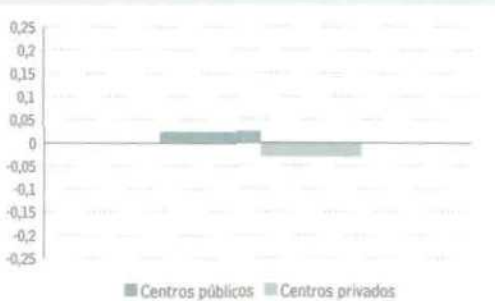
se observa que no existen diferencias entre los chicos y las chicas y que la relación de la variable con el rendimiento sigue la misma tendencia que al analizarlo globalmente.

#### GUSTO POR LA LECTURA

Se han hecho cuatro preguntas a los alumnos en torno a la lectura en las que informan sobre el tiempo que habitualmente dedican a leer a la semana, el número de libros que leen al mes, si les gusta leer y la frecuencia con que sacan libros de la biblioteca. Estas variables se han agrupado, a través de un análisis factorial, en un único factor que explica el 46% de la varianza y que se ha denominado gusto por la lectura.

El sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian marcan diferencias estadísticamente significativas en este factor. Son las chicas (gráfico 53) y los alumnos de centros públicos (gráfico 54) los que puntúan más alto en gusto por la lectura.

Gráfico 54. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en gusto por la lectura según la titularidad de los centros



El sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian marcan diferencias estadísticamente significativas en este factor. Son las chicas (gráfico 53) y los alumnos de centros públicos (gráfico 54) los que puntúan más alto en gusto por la lectura.



Relación entre el gusto por la lectura y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor *gusto por la lectura* con el rendimiento, se han dividido las puntuaciones de los alumnos en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos, de manera que el primer intervalo -puntuación baja- está formado por el 25% de los sujetos que menos puntúan en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos que más puntúan en el factor.

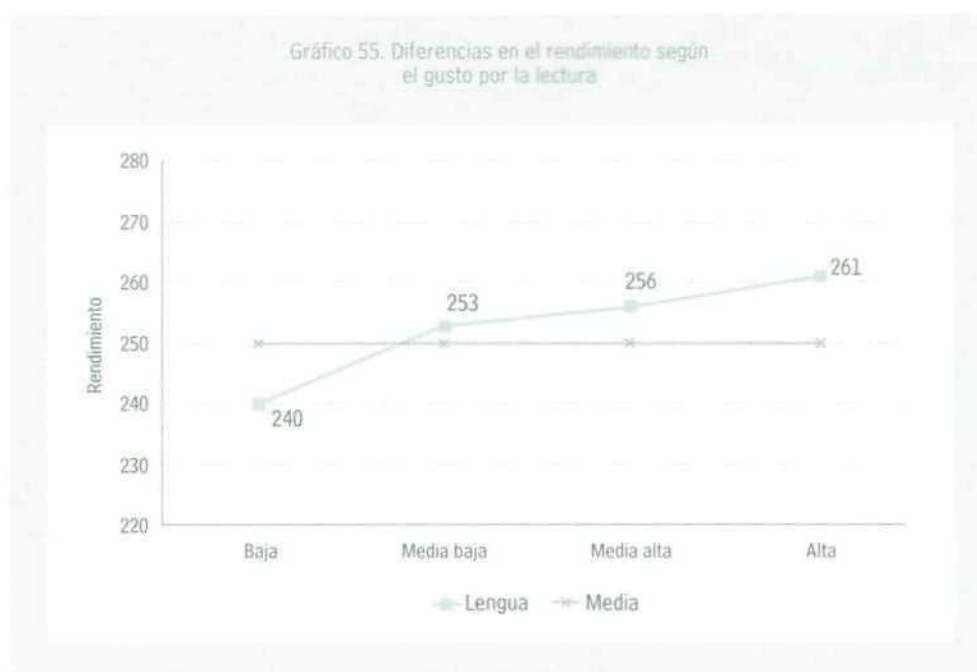


Tabla 12. Significación de las diferencias en el rendimiento según el gusto por la lectura

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	○	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ No existen diferencias significativas

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con un mayor o menor gusto por la lectura. Los alumnos que más puntúan en este factor –los que más leen– son los que obtienen el rendimiento más alto en las tres áreas, (gráfico 55).

La tabla 12 señala la significación de las diferencias encontradas. Como puede observarse, los alumnos con puntuación más baja –aquéllos a los que no les gusta leer– obtienen un

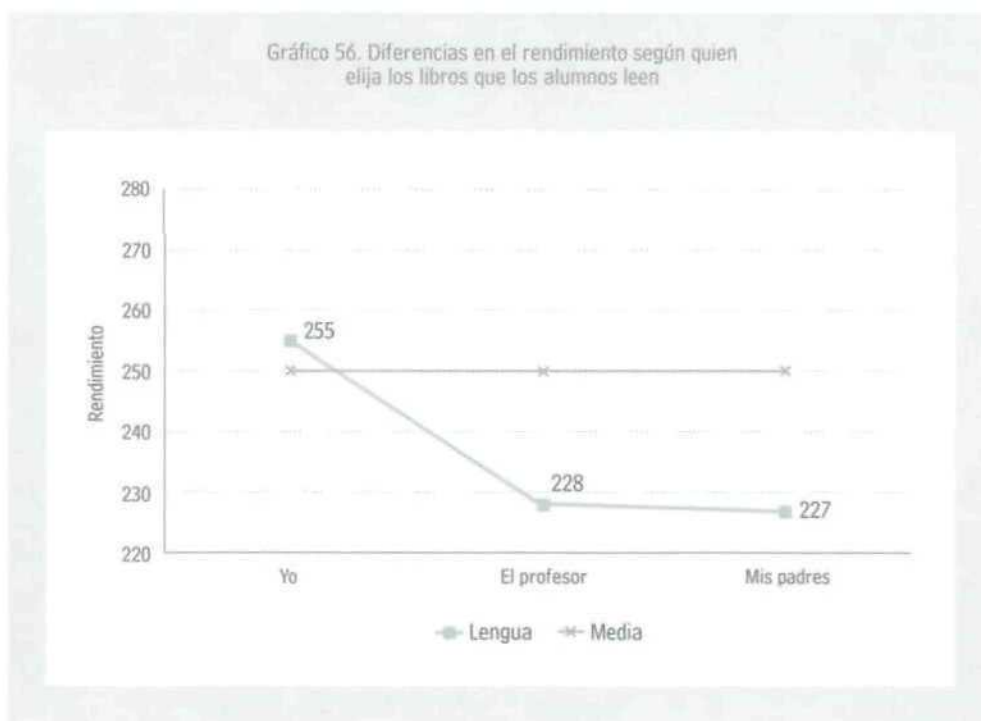
rendimiento significativamente más bajo que los demás alumnos. Por el contrario, los alumnos a los que les gusta mucho la lectura obtienen un rendimiento significativamente más alto que los que se encuentran en los intervalos intermedios.

Existen diferencias entre chicos y chicas y entre alumnos de centros públicos y privados en su gusto por la lectura, pero al cruzar este factor con el rendimiento, las tendencias en uno y otro caso son las mismas que la expresada en el análisis global.

El 92% de los alumnos, con independencia de que les guste más o menos leer, elige los libros que lee, el 7% lee los que selecciona el profesorado y el 1%, los que eligen sus padres.

Solo el sexo marca diferencias significativas en quien selecciona los libros que el alumno lee, pero, dado que casi la totalidad tanto de chicas como de chicos elige los libros que lee, no se va a relacionar esta variable con el rendimiento teniendo en cuenta el sexo de los alumnos.

El gráfico 56 señala que existen diferencias en el rendimiento, que están relacionadas con quién es la persona que elige los libros que los alumnos leen. Cuando son



los propios alumnos los que seleccionan sus lecturas, es cuando obtienen el rendimiento significativamente más alto (tabla 13).

Tabla 13. Significación de las diferencias en el rendimiento según quien elija los libros que los alumnos leen

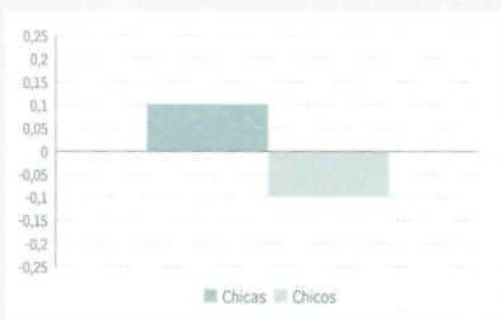
	Yo	El profesor
Yo		
El profesor	●	
Mis padres	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

## TIEMPO DEDICADO A ESCRIBIR EN CLASE

Las preguntas con las que se recoge información acerca de las estrategias que utilizan los alumnos cuando tienen que redactar un escrito y el tiempo que habitualmente dedican a escribir en clase han formado un único factor que explica el 51% de la varianza.

Gráfico 57. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en función del tiempo que dedican a escribir en clase según el sexo



El sexo (gráfico 57) y la titularidad de los centros (gráfico 58) marcan diferencias significativas en este factor. Las chicas y los alumnos de centros privados tienen la percepción de dedicar significativamente más tiempo a escribir en clase que los chicos y los alumnos de centros públicos.

Gráfico 58. Puntuaciones factoriales promedio por tiempo dedicado a escribir en clase según la titularidad de los centros



Relación entre el tiempo dedicado a escribir en clase y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Después de dividir las puntuaciones ordenadas del factor en cuatro intervalos, se ha comprobado que existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en las tres áreas evaluadas, que están relacionadas con el tiempo dedicado a escribir en clase (gráfico 59). Los alumnos que obtienen el rendimiento

más alto son los que se encuentran en los intervalos extremos; esto es, los que manifiestan que dedican poco o nada de tiempo a escribir en clase y los que, por el contrario, piensan que dedican mucho tiempo.

Gráfico 59. Diferencias en el rendimiento según el tiempo dedicado a escribir en clase

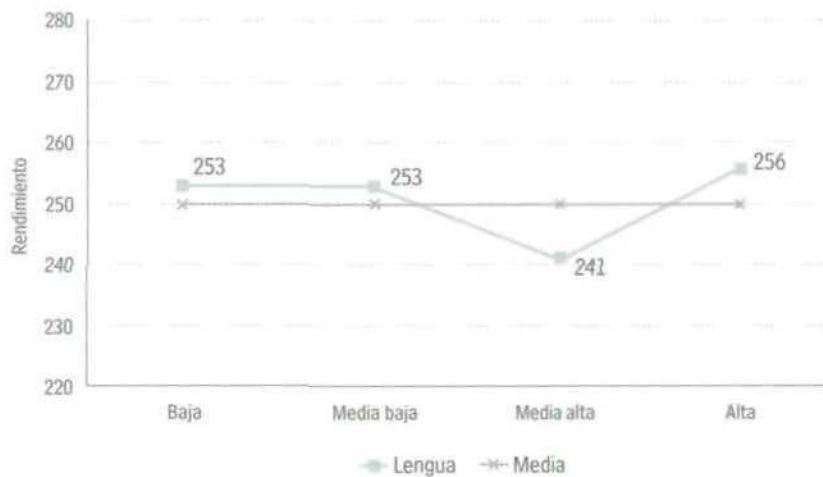


Tabla 14. Significación de las diferencias en el rendimiento según el tiempo dedicado a escribir en clase

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	●	●	
Alta	△	△	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos (tabla 14), salvo el obtenido por los alumnos que tienen una puntuación media alta en el factor –los que consideran que dedican bastante tiempo en clase a escribir–, cuyo rendimiento es significativamente más bajo.

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian, a la hora de relacionar el rendimiento con el tiempo dedicado a escribir en clase, las tendencias son las mismas que las del análisis global y no existe ninguna diferencia entre chicos y chicas, ni entre alumnos de centros públicos y privados.

#### REALIZACIÓN DE TRABAJOS SOBRE LOS LIBROS LEÍDOS

Un 37% de los alumnos manifiesta que casi nunca realiza fichas o trabajos escritos sobre los libros que lee. Por el contrario, otro porcentaje igual dice que esta actividad la realiza casi siempre, un 18% lo hace siempre, y un 8% nunca (gráfico 60).

Solo el sexo marca diferencias significativas en esta variable. Hay un mayor porcentaje de chicas que de chicos que considera que realiza siempre o casi siempre fichas o trabajos escritos sobre los libros que leen (gráfico 61).

Relación entre la realización de trabajos sobre los libros leídos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos –en ninguna de las tres áreas evaluadas–, que estén relacionadas con la realización de fichas y trabajos sobre los libros que leen.

## RESULTADOS EN MATEMÁTICAS

### Descripción de los niveles de competencia

Cada uno de los niveles viene definido por los conocimientos, habilidades y competencias demostradas por los alumnos situados en ellos.

#### Nivel 150

- Reconocen la representación gráfica de una fracción.
- Conocen las unidades de medida de longitud y seleccionan la más adecuada para el objeto que tienen que medir.
- Identifican una figura plana como sección de un cubo.
- Resuelven problemas en los que interviene una sola operación con ayuda de dibujos.

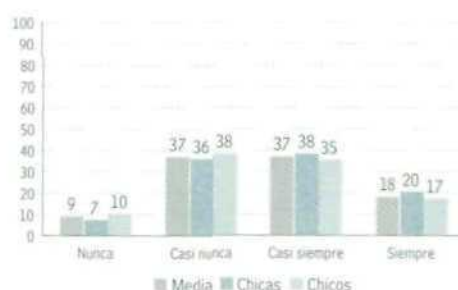
#### Nivel 200

- Utilizan la unidad de medida de superficie más adecuada atendiendo al objeto de la medición.

Gráfico 60. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con que hacen fichas o trabajos sobre los libros que leen



Gráfico 61. Porcentajes de alumnos por frecuencia con la que realizan trabajos sobre los libros leídos según el sexo





- Interpretan diagramas de barra e identifican los datos de las tablas numéricas y los relacionan con su representación correcta.
- Calculan la probabilidad de un suceso cuando ésta es de un 50%.

#### Nivel 250

- Descomponen números naturales y reconocen el valor posicional.
- Interpretan porcentajes.
- Sabén interpretar la relación kilómetro/hora.
- Calculan y transforman unidades de medida de la misma magnitud cuando se requiere una sola operación.
- Conocen e interpretan la medida de instrumentos usuales de peso cuando solo interviene una unidad de medida.
- Conocen el concepto e identifican los ángulos horizontal y obtuso.
- Utilizan las nociones de perímetro y superficie en el estudio de figuras planas, así como procedimientos directos de medida.
- Calculan la probabilidad de un suceso cuando se requiere una sola operación.

#### Nivel 300

- Comparan y ordenan números naturales reconociendo para ello el valor posicional.
- Calculan el cubo de un número natural.
- Calculan divisiones en las que el divisor es la unidad seguida de ceros.
- Conocen la noción de multiplicación.
- Calculan y transforman unidades de medida de la misma magnitud cuando se requiere más de una operación.
- Conocen el concepto de ángulo recto y de ángulo complementario.
- Aplican el concepto de ángulo recto a situaciones de la vida diaria.
- Resuelven problemas donde intervienen más de una operación de sumas y multiplicaciones.
- Resuelven problemas con distintas expresiones numéricas (restas, divisiones, potencias...).
- Resuelven problemas de geometría espacial con ayuda de un dibujo.

#### Nivel 350

- Conocen el valor posicional de los números decimales.
- Conocen la equivalencia entre fracciones y porcentajes.
- Conocen el concepto de fracción como parte de una unidad.
- Tienen la noción de fracción equivalente.
- Reconocen la representación matemática de situaciones expresadas con diferentes lenguajes gráfico-numéricos.
- Conocen e interpretan la medida de instrumentos usuales de peso cuando intervienen dos unidades de medida.
- Conocen el concepto de superficie y de unidad de medida.

- Relacionan figuras equivalentes según criterios topológicos.
- Conocen el concepto de vertical, horizontal y perpendicular e identifican el ángulo agudo.
- Resuelven problemas de comparación de medias.
- Resuelven problemas en los que tienen que conocer la equivalencia de fracciones y la equivalencia de unidades de medida.
- Resuelven problemas geométricos en los que es necesario conocer la fórmula del área del rectángulo.

#### Nivel 400

- Transforman unidades de medida de distinta magnitud.
- Relacionan las medidas angulares con el tiempo medido en un reloj.
- Calculan la probabilidad de un suceso cuando se requieren dos operaciones.

### Perfil del alumno medio en matemáticas

El alumno medio se caracteriza por el siguiente nivel de rendimiento en el área de matemáticas:

Es capaz de:

Reconocer la representación gráfica de una fracción, descomponer números naturales, conocer el valor posicional e interpretar porcentajes.

Conocer las unidades de medida de longitud y seleccionar la más adecuada para el objeto que tienen que medir, utilizar la unidad de medida de superficie más adecuada atendiendo al objeto de la medición, saber interpretar la relación kilómetro/hora, calcular y transformar unidades de medida de la misma magnitud cuando se requiere una sola operación y conocer e interpretar la medida de instrumentos usuales de peso cuando solo interviene una unidad de medida.

Identificar una figura plana como sección de un cubo, conocer el concepto e identificar los ángulos horizontal y obtuso, utilizar las nociones de perímetro y superficie en el estudio de figuras planas, así como procedimientos directos de medida.

Interpretar diagramas de barra e identificar los datos de las tablas numéricas y relacionarlos con su representación correcta.

Calcular la probabilidad de un suceso cuando ésta es de un 50% o cuando se requiere una sola operación.

Resolver problemas en los que interviene una sola operación con ayuda de dibujos.

Por el contrario, tiene dificultades para:

Comparar y ordenar números naturales reconociendo para ello el valor posicional, calcular el cubo de un número natural, realizar divisiones en las que el divisor es la unidad seguida de ceros, conocer la noción de multiplicación, el valor posicional de los números decimales, la equivalencia entre fracciones y porcentajes y el concepto de fracción como parte de una unidad, tener la noción de fracción equivalente, y reconocer la representación matemática de situaciones expresadas con diferentes lenguajes gráfico-numéricos.

Calcular y transformar unidades de medida de la misma magnitud cuando se requiere más de una operación, conocer e interpretar la medida de instrumentos usuales de peso cuando intervienen dos unidades de medida, el concepto de superficie y de su unidad de medida, relacionar figuras equivalentes según criterios topológicos y transformar unidades de medida de distinta magnitud.

Conocer el concepto de ángulo recto y de ángulo complementario, aplicar el concepto de ángulo recto a situaciones de la vida diaria, conocer el concepto de vertical, horizontal y perpendicular, identificar el ángulo agudo y relacionar las medidas angulares con el tiempo medido en un reloj.

Calcular la probabilidad de un suceso cuando se requieren dos operaciones para ello.

Resolver problemas en los que intervienen más de una operación de sumas y multiplicaciones, con distintas expresiones numéricas (restas, divisiones, potencias...), en los que existe una comparación de medias y en los que tienen que conocer la equivalencia de fracciones y la equivalencia de unidades de medida.

Resolver problemas geométricos en los que es necesario conocer la fórmula del área del rectángulo y de geometría espacial con ayuda de un dibujo.

## Resultados globales

Con una media de 250 y una desviación típica de 50, previamente fijadas, la distribución del rendimiento de los alumnos en matemáticas es la que aparece en el gráfico 62.

La distribución de la población entre los distintos niveles o rangos de puntuación es la que aparece en la siguiente tabla y en el gráfico 63.

Rangos de puntuación	Porcentajes	Porcentajes acumulados
100-149	2	2
150-199	14	16
200-249	33	49
250-299	34	83
300-349	15	98
350-399	2	100

Gráfico 62. Distribución del rendimiento en matemáticas

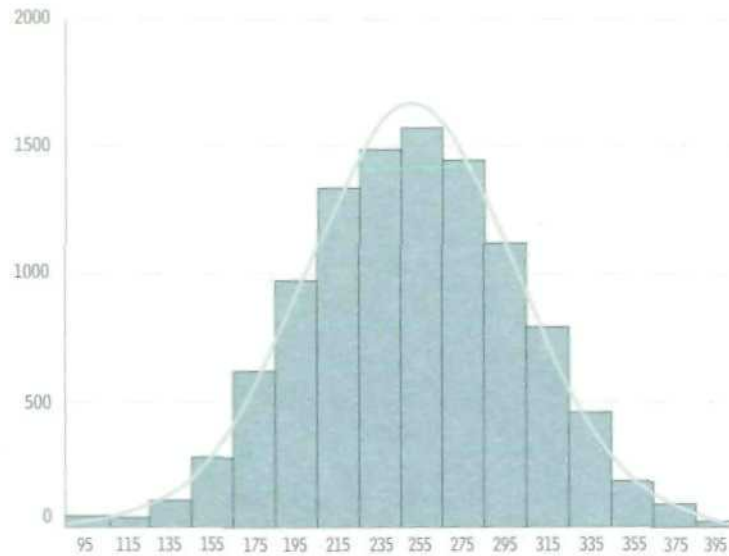
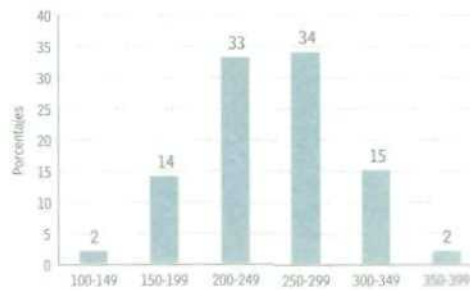


Gráfico 63. Distribución de los alumnos entre los distintos niveles de matemáticas



Como puede observarse en el gráfico 63, el 2% de los alumnos alcanza el nivel 350 o superior; el 15% logra el nivel 300; y el 51% tiene, al menos, el nivel de conocimiento que se le supone al alumno de nivel medio.

Por debajo de este nivel medio está un 33%, que alcanza el nivel de competencia entre 200 y 249 y un 14%, el nivel 150-199. Además, un

2% no tiene, según los datos, ningún conocimiento que coincida con los mínimos exigidos en este nivel educativo.

### Ejemplos ilustrativos de preguntas de matemáticas

A continuación se presentan tres preguntas por cada uno de los aspectos evaluados en el área de matemáticas. Cada una de ellas se corresponde con un nivel de dificultad: pregunta más fácil, dificultad intermedia y pregunta más difícil. En cada

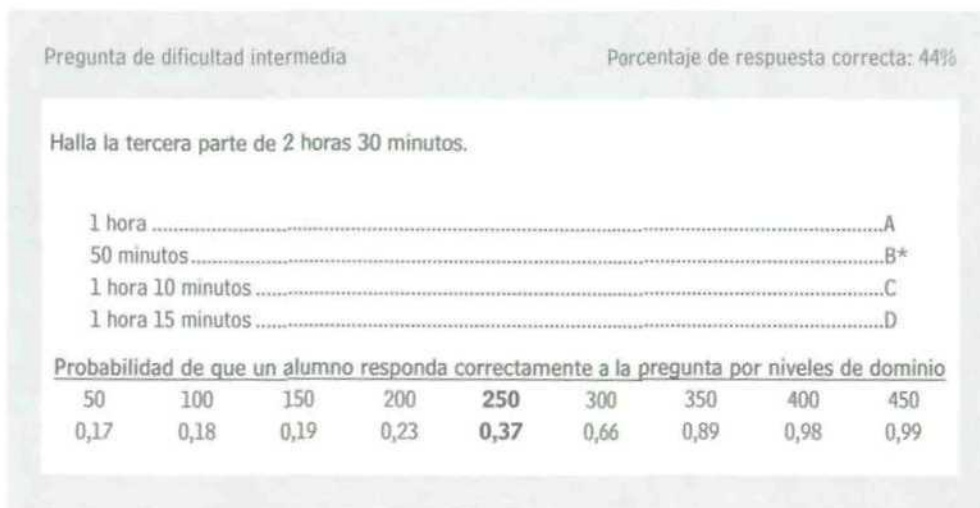


pregunta se indica el porcentaje de alumnos que ha contestado adecuadamente y la probabilidad de que un alumno la responda correctamente en el caso de hallarse en cada uno de los niveles de rendimiento.

Por ejemplo, si la pregunta más fácil del bloque *Números y operaciones* hubiera sido respondida por un alumno con 150 puntos en la prueba, tendría una probabilidad del 59% de responder correctamente. La probabilidad de respuesta correcta del alumno medio sería de un 92%. Los alumnos con 350 puntos o más tendrían una probabilidad de casi el cien por cien de responder correctamente a esta pregunta.



En la pregunta de dificultad intermedia, la probabilidad de respuesta correcta de un alumno con 150 puntos en la prueba sería inferior (19%) a lo que cabría esperar si se respondiera por azar (25%); el alumno medio tendría una probabilidad de un 37% de responder correctamente; por último, la probabilidad de respuesta correcta de los alumnos con 350 puntos sería de un 89%.





En el caso de la pregunta más difícil, la probabilidad de respuesta correcta tanto de un alumno con 150 puntos como con 250 –alumno medio– sería inferior a lo que cabría esperar si se respondiera por azar; por último, la probabilidad de respuesta correcta de los alumnos con 350 puntos sería de un 75%.

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 20%

Luis, Ana y Ricardo están leyendo el mismo libro que tiene 180 páginas. Ana ha leído los  $\frac{3}{5}$  del libro, Luis los  $\frac{4}{6}$  y Ricardo los  $\frac{2}{3}$ . ¿Quién ha leído menos?

- Los tres igual.....A  
 Ricardo.....B  
 Luis.....C  
 Ana.....D\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,09	0,09	0,09	0,09	<b>0,14</b>	0,35	0,75	0,95	0,99

## MEDIDAS Y MAGNITUDES

En medidas y magnitudes, el alumno medio tiene una probabilidad de casi el cien por cien de conocer la unidad de medida que se ha de utilizar dependiendo del objeto que se quiere medir, menos del 50% de sumar medidas de peso iguales dentro del sistema métrico decimal y no llega al 10% la probabilidad de que el alumno medio transforme metros cúbicos en litros.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 95%

¿Qué unidad utilizarías para medir un lápiz?

- m.....A  
 cm.....B\*  
 hm.....C  
 km.....D

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,27	0,48	0,76	0,92	<b>0,98</b>	0,99	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 45%

En el prospecto de un medicamento se lee: *Cada comprimido contiene 1 g de vitamina C, 20 mg de sacarina y 1.305 mg de sacarosa.* ¿Cuál es el peso de un comprimido?

- 2 g .....A  
1.325 mg .....B  
1.500 mg .....C  
2.325 mg .....D\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,10	0,10	0,11	0,17	<b>0,40</b>	0,77	0,95	0,99	1

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 9%

Una familia ha consumido durante el mes de abril 17 m<sup>3</sup> de agua. ¿Cuántos litros de agua consume aproximadamente esta familia al día?

- 17 litros .....A  
170 litros .....B  
510 litros .....C  
570 litros .....D\*

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,07	0,07	0,07	0,07	<b>0,07</b>	0,08	0,28	0,87	0,99

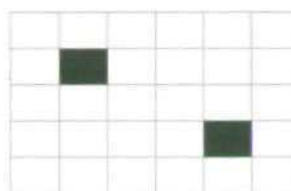
GEOMETRÍA

El alumno medio tiene una probabilidad de más del 80% de responder correctamente cuando se le pregunta por el desplazamiento sufrido por un objeto dentro de una cuadrícula, casi el 50% de saber el número de cubos -visibles y ocultos- que forman una figura y solo tiene una probabilidad de uno entre cinco de saber que las tres figuras que se forman con dos triángulos iguales tienen la misma área.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 81%

¿Cuál ha sido el desplazamiento para pasar de 1 a 2?



- 2 a la derecha, 2 abajo .....A
- 3 a la derecha, 2 abajo .....B\*
- 3 a la derecha, 3 abajo .....C
- 3 a la derecha, 4 abajo .....D

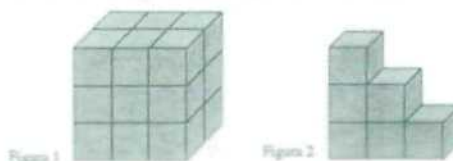
Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,23	0,33	0,49	0,68	<b>0,83</b>	0,92	0,97	0,99	0,99

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 49%

¿Cuántos cubos hemos quitado a la figura 1 para que quede la figura 2?



- 3 .....A
- 6 .....B
- 9 .....C
- 12 .....D\*

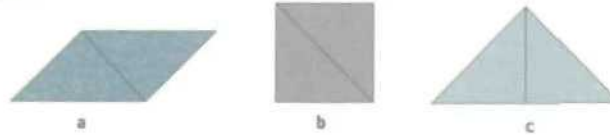
Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,21	0,23	0,28	0,35	<b>0,48</b>	0,63	0,77	0,88	0,94

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 23%

Con dos triángulos iguales se pueden formar estas tres figuras. ¿Cuál de las afirmaciones siguientes es la correcta?



- Las tres figuras tienen igual perímetro.....A
- Las figuras a y b tienen igual perímetro .....B
- Las tres figuras tienen la misma área .....C\*
- Las figuras a y c tienen distinto perímetro .....D

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,18	0,18	0,18	0,18	<b>0,20</b>	0,25	0,39	0,62	0,83

### ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El alumno medio tiene prácticamente una probabilidad del cien por cien de responder correctamente cuando se le pide que reconozca en un diagrama la barra que señala la mayor frecuencia, el 50% de saber el valor de esa barra de frecuencias y solo el 10% de aplicar y hallar la media para la resolución de un problema.

Pregunta más fácil

Porcentaje de respuesta correcta: 99%

El diagrama indica el número de niños que toman cada uno de los postres. ¿Cuál es el postre preferido por los niños?



- Yogur.....A
- Natillas.....B\*
- Helado.....C
- Fruta.....D

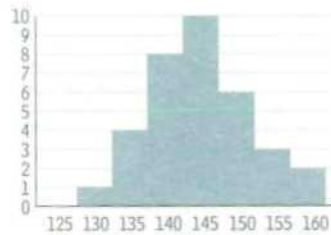
Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,33	0,61	0,86	0,96	<b>0,99</b>	1	1	1	1

Pregunta de dificultad intermedia

Porcentaje de respuesta correcta: 54%

Si miras atentamente la representación de la estatura de los alumnos y alumnas de una clase, puedes decir que hay 8 niños y niñas cuya estatura se encuentra entre:



- 130 y 135 cm.....A
- 135 y 140 cm.....B\*
- 140 y 145 cm.....C
- 145 y 150 cm.....D

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,23	0,24	0,27	0,35	<b>0,50</b>	0,71	0,87	0,95	0,98

Pregunta más difícil

Porcentaje de respuesta correcta: 17%

Javier y Begoña están jugando a los bolos. Javier ha tirado 9 veces y sus puntuaciones han sido: 4, 4, 0, 2, 1, 6, 3, 8, 8. Begoña ha tirado 6 veces y ha puntuado: 5, 1, 3, 2, 7, 6. ¿Quién crees que tiene mejor puntería?

- Javier.....A
- Begoña.....B
- Por igual.....C\*
- No lo sé.....D

Probabilidad de que un alumno responda correctamente a la pregunta por niveles de dominio

50	100	150	200	<b>250</b>	300	350	400	450
0,09	0,09	0,09	0,09	<b>0,10</b>	0,21	0,65	0,95	0,99



## Diferencias en los resultados en matemáticas en función del sexo, la titularidad de los centros y el nivel sociocultural de las familias

Como puede apreciarse en la tabla siguiente, en el conjunto de la prueba, los chicos tienen una puntuación media siete puntos más alta que las chicas y esta diferencia es estadísticamente significativa a un nivel del 99%.

En el presente estudio aparecen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos en matemáticas en función de la titularidad de los centros a los que asisten, es decir, que sean de titularidad pública o privada aun cuando se financie con fondos públicos.

Sexo	Puntuación media	Significación de la diferencia
Chicas	247	●
Chicos	254	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, entre la media obtenida por los alumnos de centros públicos y la lograda por la de los de centros privados hay una diferencia de 17 puntos a favor de éstos últimos, que es estadísticamente significativa.

Tipo de centro	Puntuación media	Significación de la diferencia
Centros públicos	244	●
Centros privados	261	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Expuestos así los resultados de los alumnos, cabría pensar que existen grandes diferencias entre la enseñanza

impartida en ambos tipos de centros; sin embargo, esas diferencias se deben más a otras muchas variables que a la propia titularidad de los centros. Entre esa multitud de variables está el nivel cultural de la familia, entendiendo por tal el nivel de estudios más alto logrado por uno u otro de los padres que, a modo de ejemplo, se va a analizar.

Cuando se tiene en cuenta el nivel cultural de la familia, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre cada uno de los cuatro grupos que se corresponden con otros tantos niveles culturales de los padres: sin estudios, con estudios primarios, con estudios secundarios y con estudios universitarios. Los resultados encontrados aparecen en la tabla de la siguiente página.

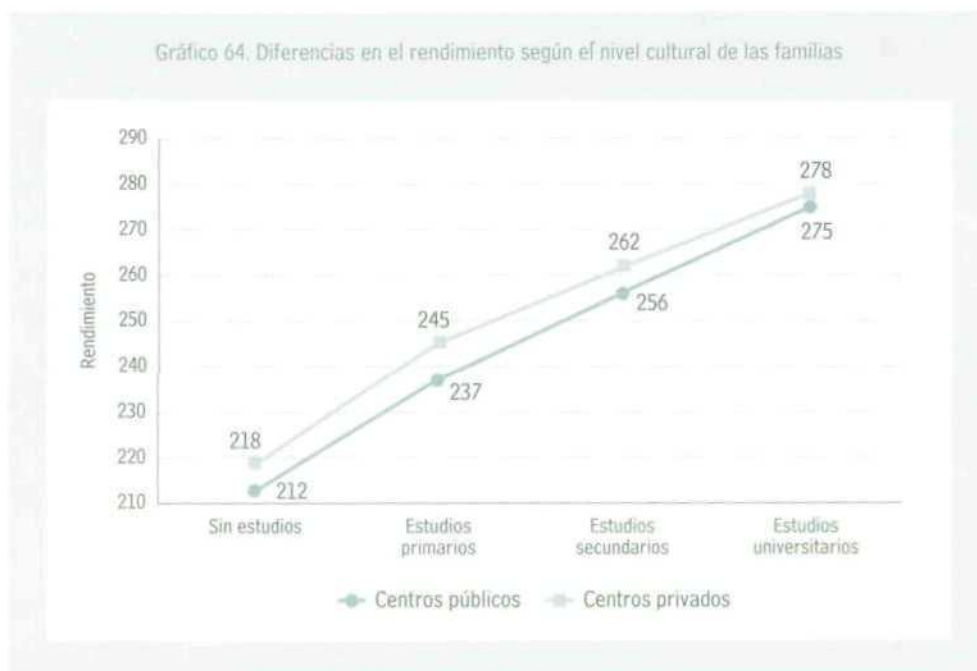
Como puede observarse, las mayores diferencias en el rendimiento, más que por sexo o titularidad, aparecen vinculadas al nivel cultural de las familias de los alumnos.

	Puntuación media	Significación de la diferencia	Puntos de diferencia entre niveles	Puntos de diferencia global
Sin estudios	212	●		65
Estudios primarios	239	●	27	
Estudios secundarios	258	●	19	
Estudios universitarios	277	●	19	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

### Relación entre el nivel sociocultural, la titularidad de los centros y los resultados de los alumnos.

Dadas las grandes diferencias que los alumnos tienen en el rendimiento, que están relacionadas con el nivel cultural de los padres, parece necesario conocer los resultados obtenidos por los alumnos teniendo en cuenta tanto el nivel cultural de las familias como la titularidad de los centros. Como puede observarse en el gráfico 64,



las diferencias entre los resultados de uno y otro tipo de centro se hacen bastante más pequeñas que las encontradas en las medias globales.

Sin embargo, y dado que es muy diferente el número de alumnos que uno y otro tipo de centro tiene de cada uno de los niveles culturales de los padres, para poder

conocer realmente lo que aporta la enseñanza de ambos tipos de centros sin la intervención de la variable nivel cultural, habrá que detraer sus efectos y comprobar hasta dónde se reducen las diferencias, siendo conscientes, además, de que éstas pueden deberse a muchas más causas de las aquí analizadas.

La variable *nivel cultural de los padres* tiene una correlación de 0,318 con el rendimiento y, al detraer su efectos las medias obtenidas por uno y otro tipo de centros, son:

Tipo de centro	Puntuación media	Puntuación media sin los efectos del nivel sociocultural	Significación de la diferencia
Centros públicos	244	248	●
Centros privados	261	254	

● Diferencia significativa  
○ Diferencia no significativa

Aunque sigue habiendo una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos de uno y otro tipo de centros, la diferencia ha pasado de 17 puntos a 6.

Tampoco esos seis puntos de diferencia son debidos a la titularidad de los centros propiamente dicha, ya que existen otras variables que, aunque aquí no se analicen, pueden influir en los resultados de los alumnos, como pueden ser las expectativas que tanto padres como alumnos tienen sobre el nivel de estudios que se desea alcanzar, el número de libros que hay en casa, la profesión de los padres, etc.

En cualquier caso, ni la diferencia inicialmente encontrada entre centros públicos y privados, ni la que queda después de detraer los efectos del nivel cultural de los padres sobre el rendimiento de sus hijos, se debe solo a la variable titularidad propiamente dicha; esto es, a la posible diferencia en la enseñanza impartida por uno y otro tipo de centro.

Parece, pues, necesario la cautela a la hora de interpretar las diferencias que, a lo largo de este estudio, se hagan teniendo en cuenta la titularidad de los centros.

### Opinión de los alumnos sobre el área de matemáticas. Diferencias en los resultados en función del sexo y la titularidad de los centros

#### VALORACIÓN DEL ALUMNO SOBRE SU NIVEL DE MATEMÁTICAS

El 70% de los alumnos considera que va bien o muy bien en matemáticas, el 18% supone que aprobará y el 12% que va mal o muy mal (gráfico 65). No existen diferencias estadísticamente significativas en relación con esta opinión que estén

vinculadas al sexo de los alumnos o a la titularidad de los centros en los que estudian.

Relación entre valoración de los alumnos de su nivel en matemáticas y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están rela-

Gráfico 65. Porcentajes de los alumnos en función de cómo perciben que van en matemáticas

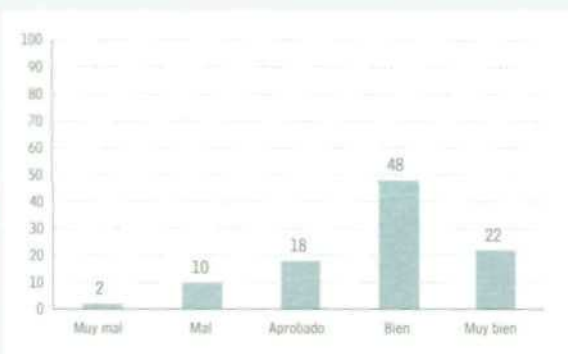
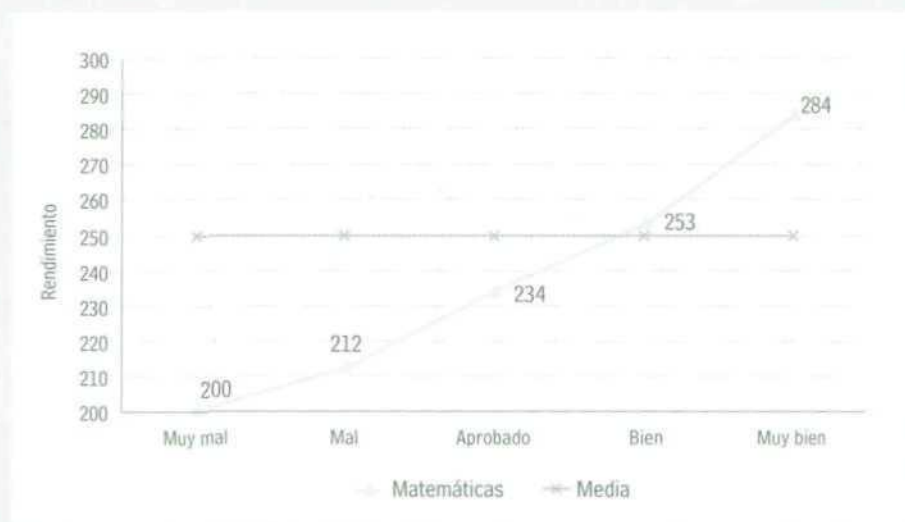


Gráfico 66. Diferencias en el rendimiento según la valoración del alumno de su nivel de matemáticas



cionadas con la percepción que el alumno tiene de su nivel en matemáticas (gráfico 66).

La tabla 15 señala la significación de las diferencias encontradas y, como puede observarse, a medida que los alumnos consideran que van mejor en matemáticas, su rendimiento es significativamente más alto, salvo cuando confiesan que van muy mal o mal, no apreciándose, en este caso, diferencias significativas en los resultados.

Por sexo y titularidad, como ya se ha dicho anteriormente, no existen diferencias significativas y, al cruzar estas variables con el rendimiento, la tendencia es la misma que la expresada en el análisis global.

Tabla 15. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la valoración que los alumnos hacen de su nivel en matemáticas

	Muy mal	Mal	Aprobado	Bien
Muy mal				
Mal	△			
Aprobado	●	●		
Bien	●	●	●	
Muy bien	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas

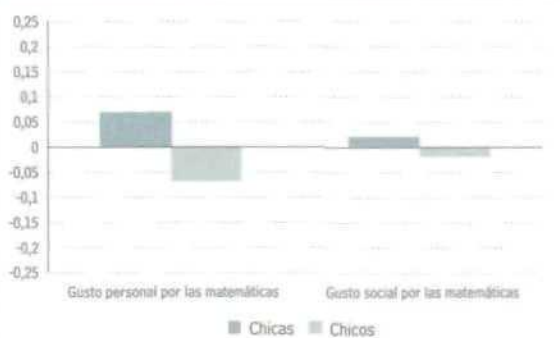
### GUSTO POR LAS MATEMÁTICAS

Se pidió a los alumnos que mostraran su acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones que se les presentaban en relación con las matemáticas. Se ha realizado un análisis factorial, que ha agrupado estas variables en dos factores que explican el 58% de la varianza.

→ Factor 1: Gusto personal por las matemáticas. En este factor puntúan más alto los alumnos que ponen de manifiesto que les gustan las matemáticas y que comprenderlas no les cuesta esfuerzo. Este factor explica el 31% de la varianza.

→ Factor 2: Gusto social por las matemáticas. En este factor puntúan más alto los alumnos cuyos padres consideran que es importante obtener buenas notas en esta área porque les permite entender mejor los problemas de su entorno. También puntúan alto los alumnos que dedican mucho tiempo a estudiar matemáticas. Este factor explica el 26% de la varianza.

Gráfico 67. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en su gusto por las matemáticas según el sexo

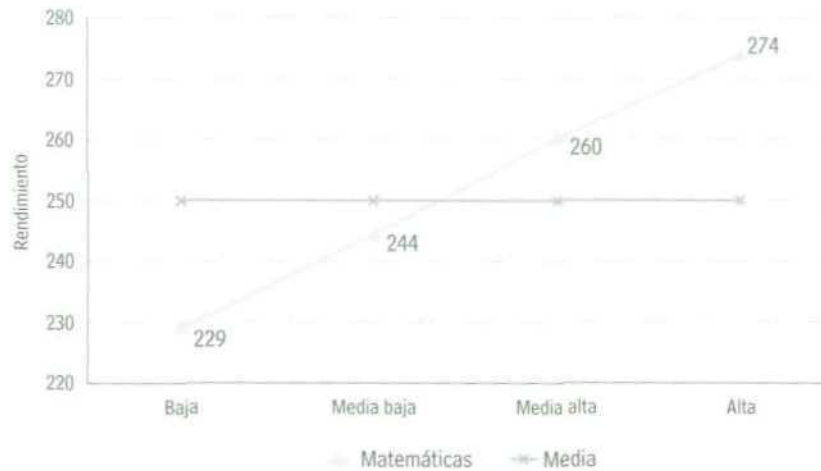


Entre estos dos factores no existe correlación.

De los dos factores, solamente en el gusto personal por las matemáticas se aprecian diferencias significativas relacionadas con el sexo. Las chicas tienen una puntuación significativamente más alta que los chicos. No se observan diferencias sig-



Gráfico 68. Diferencias en el rendimiento según el gusto personal del alumno por las matemáticas



nificativas relacionadas con la titularidad de los centros (gráfico 67).

Relación entre el gusto personal por las matemáticas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor gusto personal por las matemáticas con el rendimiento, se han dividido las puntuaciones de los alumnos en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los sujetos que menos puntúan en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos que más puntúan en el factor.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con un mayor o menor gusto de los alumnos por las matemáticas (gráfico 68). A medida que a los alumnos les gustan más las matemáticas, sus resultados son más altos.

Tabla 16. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con el gusto personal de los alumnos por las matemáticas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 □ No existen diferencias significativas

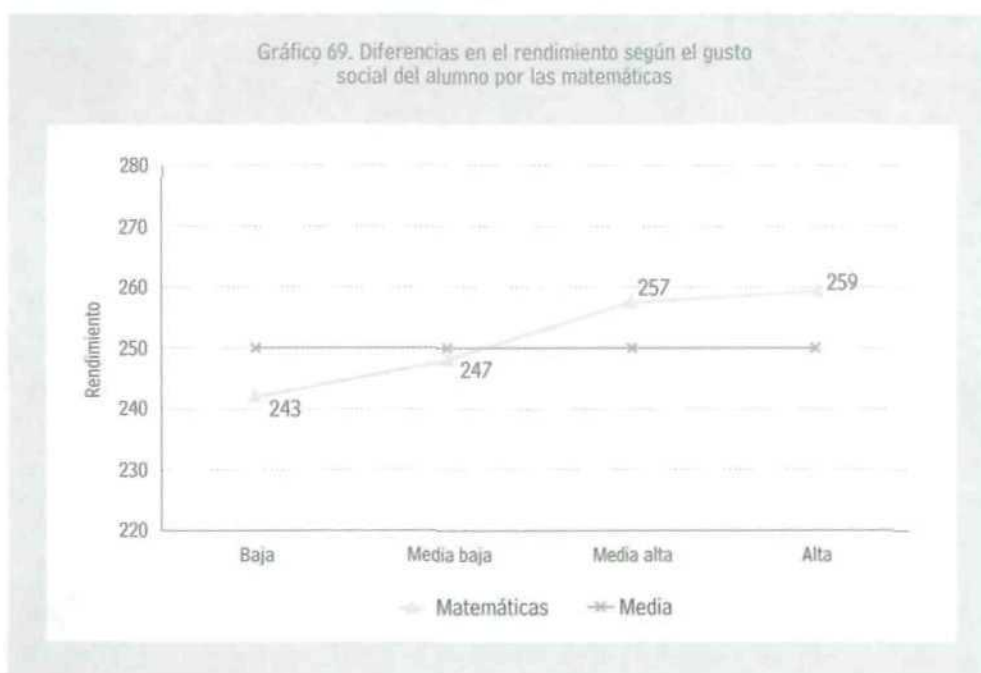
La tabla 16 señala cuales de las diferencias encontradas son estadísticamente significativas. Como puede observarse, estas diferencias se dan entre los resultados de todos los intervalos de la variable.

Como ya se ha expresado anteriormente, existen diferencias entre chicos y chicas en su gusto personal por las matemáticas; sin embargo, al tener en cuenta el sexo de los alumnos a la hora de relacionar este factor con el rendimiento, se observa que las tendencias son las mismas y que no existen diferencias entre chicos y chicas.

La titularidad de los centros no marca diferencias significativas en el gusto personal que los alumnos tienen por esta área.

Relación entre el gusto social por las matemáticas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Una vez divididas las puntuaciones ordenadas de los alumnos en este factor en cuatro intervalos, se ha podido comprobar que existen diferencias en el rendimiento que está relacionadas con dicho factor (gráfico 69).



Según la tabla 17, las diferencias significativas se dan entre las dos puntuaciones más bajas –alumnos que puntúan menos en su gusto social por esta área– y las dos más altas –alumnos que puntúan mucho en el gusto social por las matemáticas–.

No existen diferencias en el gusto social de los alumnos por esta área que estén relacionadas con el sexo o con la titularidad de los centros.

## ACTIVIDADES DE MATEMÁTICAS

Tabla 17. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con el gusto social de los alumnos por las matemáticas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ No existen diferencias significativas

Los alumnos han respondido a once preguntas sobre si realizan o no determinadas actividades en clase. Realizado el análisis factorial, estas preguntas se han agrupado en tres factores que explican el 36% de la varianza.

→ Factor 1: Actividades propias de una metodología activa. Explica el 15% de la varianza, y en él puntúan más alto los alumnos que consideran que se inventan problemas, trabajan en grupo, hablan y muestran al resto de la clase el trabajo que realizan, y que el profesor, por su parte, explica cómo utilizar las matemáticas en la vida diaria, además de emplear objetos materiales en la exposición de conceptos.

→ Factor 2: Actividades propias de una metodología tradicional. Explica el 12% de la varianza y agrupa a los alumnos que puntúan más alto al pensar que el profesor manda deberes para casa que se corrigen en clase y hace controles a los alumnos sobre lo que han aprendido.

→ Factor 3: Realización de problemas y ejercicios. Explica el 9% de la varianza y en él puntúan más alto los alumnos que creen que realizan los problemas del libro y otros más que no son del libro y también toman notas del encerado.

Existe una correlación muy pequeña entre los factores primero y tercero. El segundo no se relaciona con ninguno de los otros dos.

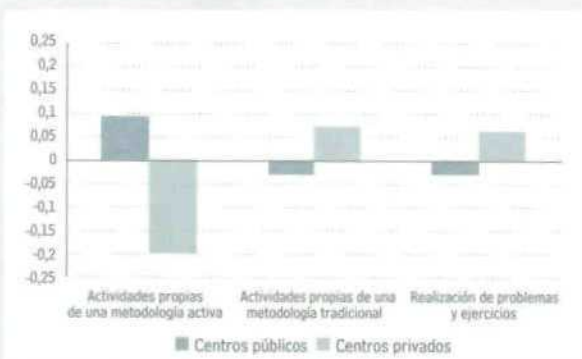
Gráfico 70. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en tipos de actividades realizadas en clase de matemáticas según el sexo



Se han encontrado diferencias en la percepción que los alumnos tienen de las actividades que realizan en la clase de matemáticas, que están vinculadas tanto con el sexo (gráfico 70), como con la titularidad de los centros en los que estudian los alumnos (gráfico 71).

Por sexo, solo se aprecian diferencias significativas

Gráfico 71. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos por el tipo de actividades que realizan en clase de matemáticas según la titularidad de los centros

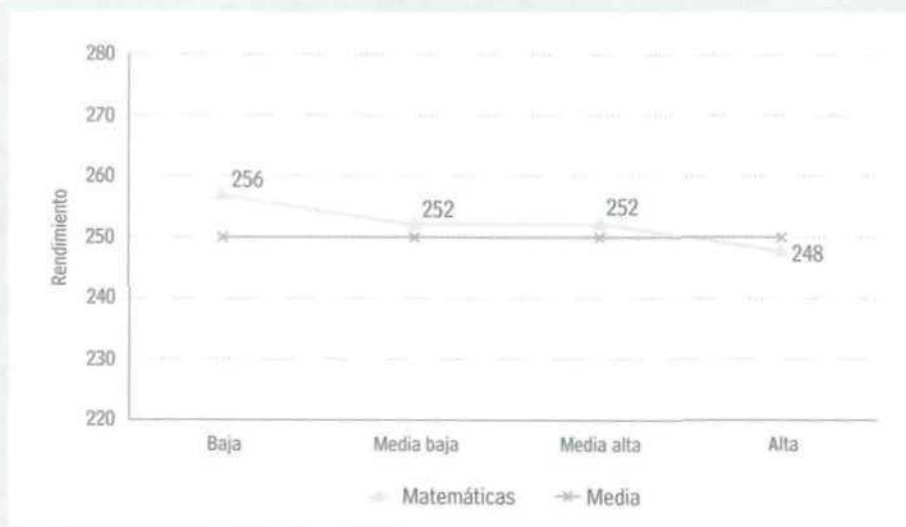


centros públicos puntúan más alto que los de los centros privados en el factor denominado *actividades propias de una metodología activa*; sin embargo, éstos puntúan más alto que aquéllos en los otros dos factores: *actividades propias de una metodología tradicional* y *realización de problemas y ejercicios*.

Relación entre la actividades propias de una metodología activa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Después de dividir las puntuaciones ordenadas de los alumnos en el factor en cuatro intervalos para relacionarlos con el rendimiento, se observa que existen diferen-

Gráfico 72. Diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se realizan actividades propias de una metodología activa



cias que tienen que ver con la mayor o menor realización de actividades propias de una metodología activa. A medida que los alumnos tienen la percepción de que realizan más actividades de ese tipo, su rendimiento es más bajo (gráfico 72).

Como puede comprobarse en la tabla 18, solo existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los intervalos extremos. Es significativamente más alto el rendimiento de los alumnos que apenas realizan actividades consideradas propias de una metodología activa, que el que logran los que, por el contrario, consideran que realizan con frecuencia este tipo de actividades.

No existen diferencias entre chicos y chicas a la hora de percibir la frecuencia en la realización de estas actividades, pero sí cuando se tiene en cuenta la titularidad. Las diferencias observadas al cruzar el factor con el rendimiento, teniendo en cuenta el tipo de centro, siguen la misma tendencia que la expresada en el análisis global, esto es, solo hay diferencias significativas entre los intervalos extremos del factor.

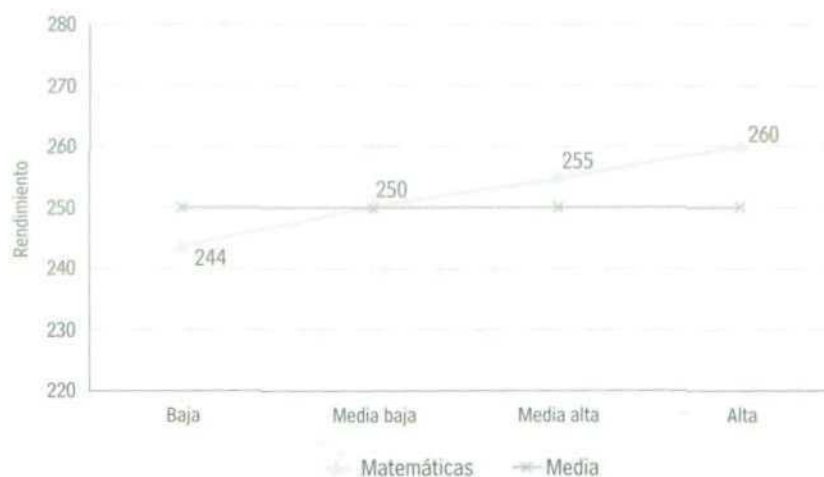
Relación entre las actividades propias de una metodología tradicional y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Tabla 18. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que se realizan actividades propias de una metodología activa

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	△	
Alta	●	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

Gráfico 73. Diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que realizan actividades propias de una metodología tradicional





Una vez divididas las puntuaciones ordenadas de los alumnos en el factor, al relacionar la frecuencia de realización de actividades propias de una metodología clásica en clase de matemáticas con el rendimiento, se observa que existen diferencias, ya que, a medida que realizan con más frecuencia actividades de este tipo, mejores son los resultados obtenidos en las tres áreas (gráfico 73).

La tabla 19 justifica la afirmación anterior. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos de los dos intervalos más altos, es decir, aquéllos que consideran que realizan más actividades de este tipo.

Tabla 19. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que realizan actividades propias de una metodología tradicional

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

No existen diferencias en la percepción que los chicos y chicas tienen de la frecuencia con que realizan actividades propias de una metodología clásica, pero sí aparecen cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros (tabla 20), y al cruzar esta variable con el factor y el rendimiento también se observan diferencias entre los alumnos de centros públicos y privados.

Estas diferencias aparecen en el cruce de las puntuaciones baja con media baja y baja y media alta. Los alumnos de centros públicos que se encuentran en las puntuaciones intermedias obtienen un rendimiento significativamente más alto que el logrado por los que tienen una puntuación baja, mientras que no existen diferencias en el rendimiento de los alumnos de centros privados. De nuevo, los alumnos de centros públicos con puntuaciones media alta y alta obtienen un rendimiento significativamente más alto que el que logran los que están en el intervalo de puntuación media baja. El rendimiento de los alumnos de centros privados no sufre ninguna modificación significativa.

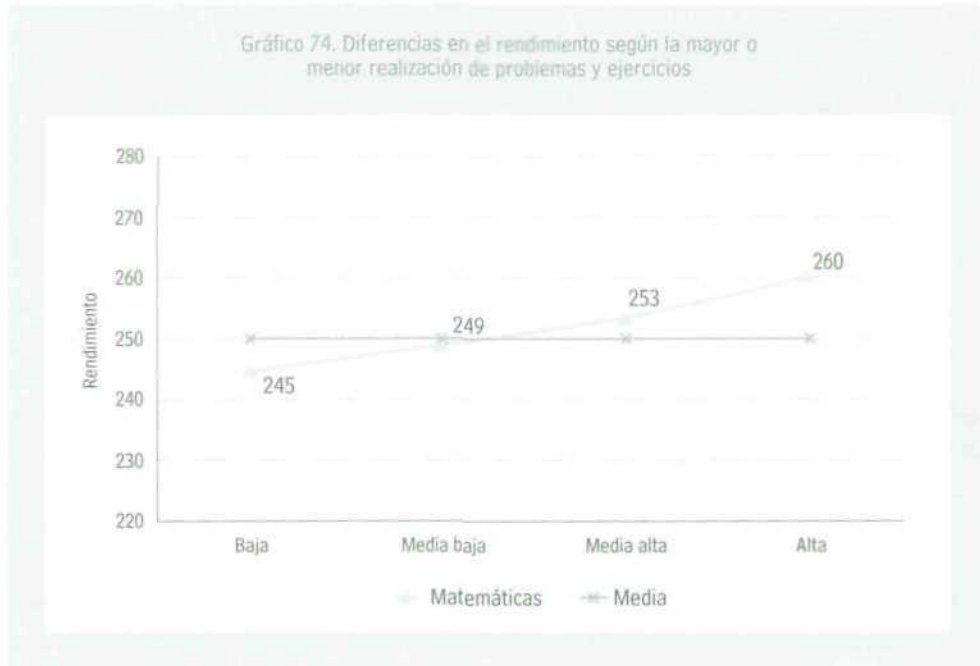
Tabla 20. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se realizan actividades propias de una metodología tradicional y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	▲				
Media alta	●	▲	●	▲		
Alta	●	●	●	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Relación entre la realización de ejercicios y problemas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Después de dividir en cuatro intervalos las puntuaciones ordenadas de los alumnos en el factor, se ha podido comprobar que existen diferencias en el rendimiento que están relacionadas con la mayor o menor realización de problemas y ejercicios. Como puede observarse en el gráfico 74, cuantos más problemas y ejercicios realizan los alumnos, mejor es su rendimiento.



La tabla 21 señala la significación de las diferencias en el rendimiento. Los alumnos que puntúan más alto –los que piensan que realizan con más frecuencia ejercicios y problemas– obtienen un rendimiento significativamente más alto que el de los dos intervalos inferiores, no existiendo diferencias con el rendimiento logrado por los de puntuación media alta. Tampoco existen diferencias significativas en el rendimiento de los dos intervalos más bajos.

Tabla 21. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que realizan problemas y ejercicios

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

En la relación de este factor con el rendimiento, cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, se observa en la tabla 22 que hay diferencias entre chicos

y chicas, aunque la tendencia general sigue siendo la misma que en el análisis global.

Tabla 22. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que realizan problemas y ejercicios y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	△	△				
Media alta	△	●	△	●		
Alta	●	●	△	●	●	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

Los resultados de los chicos con puntuación baja en el factor son estadísticamente más bajos que los que tienen una puntuación media alta. También los de puntuación media baja obtienen un rendimiento significativamente más bajo que los de puntuaciones media alta y alta. En ninguno de los casos existen diferencias en los resultados de las chicas; sin embargo, éstas tienen un rendimiento significativamente más bajo cuando tienen una puntuación media alta que cuando la tienen alta. En este caso, el resultado de los chicos no es diferente.

Cuando se tiene en cuenta la titularidad (tabla 23), las diferencias aparecen entre los resultados de los alumnos con puntuaciones media baja y media alta y los que logran la puntuación más alta. Los alumnos de centros públicos que se encuentran en el intervalo más alto obtienen, también, un rendimiento significativamente más alto, mientras que entre los alumnos de centros privados no hay diferencias en los resultados de las tres puntuaciones.

Tabla 23. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que realizan problemas y ejercicios y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	△	△				
Media alta	●	●	△	△		
Alta	●	●	●	△	●	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

Parece, por tanto, que existe una mayor relación entre las puntuaciones en este factor y los resultados de los alumnos de centros públicos.

## FORMAS DE TRABAJAR LAS MATEMÁTICAS

Por último, los alumnos han demostrado su acuerdo o desacuerdo con ocho afirmaciones sobre la forma de trabajar las matemáticas. Se ha realizado un análisis factorial que ha agrupado estas ocho variables en tres factores que explican el 53% de la varianza.

→ Factor 1: Preferencia por trabajar en grupo las matemáticas. Tienen puntuaciones altas en este factor los alumnos que consideran que explicar a otros lo que se les ocurre para ir resolviendo los problemas les ayuda a sentirse seguros y a confiar en sí mismos, piensan que es muy importante escuchar lo que cada uno de los compañeros del grupo dice sobre el problema planteado y no les importa equivocarse al intentar algo porque puede ser una forma de aproximarse a la solución. Por último, son alumnos que dicen que trabajan con materiales variados. Este factor explica el 21% de la varianza.

→ Factor 2: Nivel de tolerancia al fracaso ante los problemas de matemáticas. Los alumnos que puntúan alto en este factor expresan que o un ejercicio les sale nada más verlo o es inútil probar porque no les va a salir, por lo que se rinden y quieren que el profesor les diga cómo se hace. Este factor está formado por dos variables y explica el 17% de la varianza.

→ Factor 3: Preferencia por el trabajo individual de las matemáticas. Puntúan alto en este factor los alumnos que manifiestan que como mejor les salen los ejercicios es trabajando solos, y también puntúan alto, pero con signo negativo, cuando se les plantea que es bueno trabajar en grupo porque son más para pensar y dar ideas. Explica el 15% de la varianza.

No existe correlación entre ninguno de los tres factores.

El sexo (gráfico 75) y la titularidad (gráfico 76) de los centros marcan diferencias significativas en las preferencias de los alumnos sobre la forma de trabajar las matemáticas.

Por sexo, las únicas diferencias estadísticamente significativas se dan en el tercer factor. Las chicas puntúan más que los chicos al considerar que como mejor le salen los ejercicios es traba-

Gráfico 75. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en las preferencias en la forma de trabajar las matemáticas según el sexo





jando solas, y no consideran que trabajar en grupo sea mejor para pensar y dar ideas.

La única diferencia significativa que está relacionada con la titularidad de los centros es la que aparece en el segundo factor. En él, los alumnos de centros privados puntúan más alto que los de los públicos al expresar que un ejercicio les sale nada más verlo o es inútil probar porque no les va a salir, por lo que se rinden y quieren que el profesor les diga cómo se hace.

Gráfico 76. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos según las preferencias en la forma de trabajar las matemáticas según la titularidad de los centros



Relación entre la preferencia por trabajar en grupo las matemáticas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Una vez divididas en cuatro intervalos las puntuaciones ordenadas de los alumnos en el factor, al relacionarlos con el rendimiento, se observa que existen diferencias significativas (gráfico 77 y tabla 24). Solo los alumnos que puntúan más alto en el factor -los que muestran más preferencias por el trabajo en grupo- obtienen el ren-

Gráfico 77. Diferencias en el rendimiento según la mayor o menor preferencia por trabajar en grupo las matemáticas





dimiento significativamente más bajo.

Relación entre el nivel de tolerancia al fracaso ante los problemas de matemáticas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

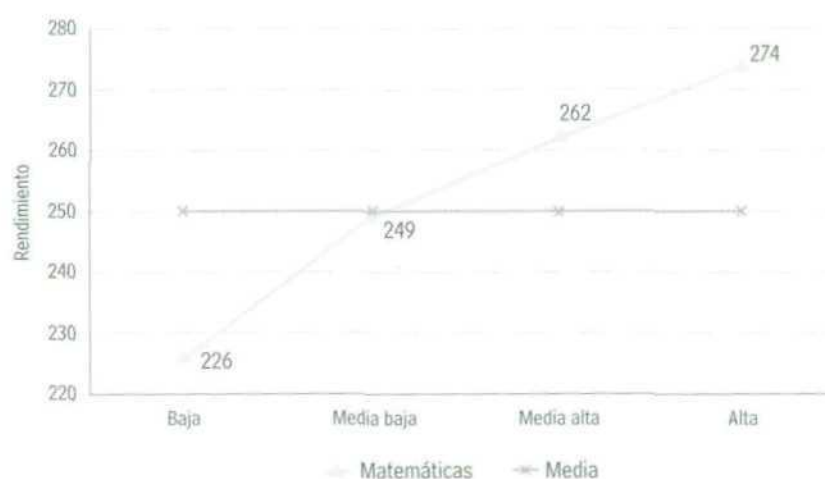
El mayor o menor nivel de tolerancia de los alumnos

Tabla 24. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de preferencia por trabajar en grupo

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	△	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

Gráfico 78. Diferencias en el rendimiento según el nivel de tolerancia al fracaso ante los problemas de matemáticas



al fracaso ante los problemas de matemáticas marca diferencias en el rendimiento de los alumnos (gráfico 78). Cuanto más alto es dicho nivel, más alto es también el rendimiento.

La tabla 25 señala la significación de las diferencias encontradas y, como puede observarse, a medida que es

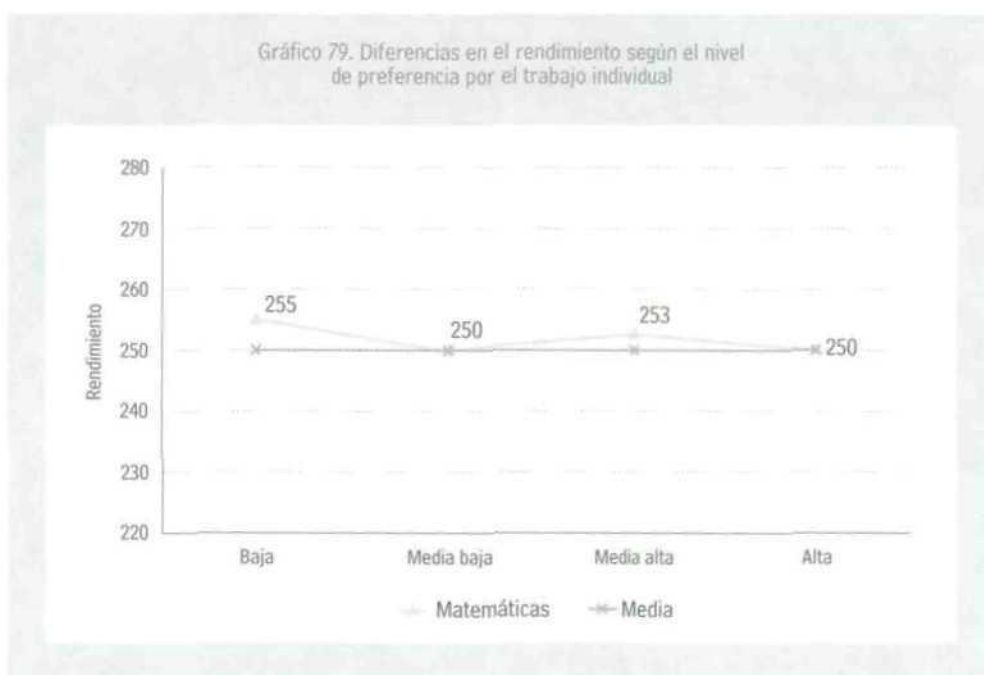
Tabla 25. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de tolerancia al fracaso ante los problemas de matemáticas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ No existen diferencias significativas

más alto el nivel de tolerancia, el alumno obtiene un rendimiento significativamente más alto.

No existen diferencias en el nivel de tolerancia de los alumnos que estén relacionadas con el sexo, pero sí con la titularidad de los centros. Sin embargo, al relacionar el rendimiento con este factor, teniendo en cuenta la titularidad de los centros en los que estudian los alumnos, la tendencia del factor es la misma que la señalada en el análisis global y no hay diferencia entre alumnos de uno y otro tipo de centros.



Relación entre la preferencia por el trabajo individual en matemáticas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al relacionar este factor con el rendimiento de los alumnos se observa que existen diferencias (gráfico 79), sin embargo, ninguna de ellas es significativa (tabla 26).

Tabla 26. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de preferencia por el trabajo individual

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	▲	▲	
Alta	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

## 4 COMPARACIÓN ENTRE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE LOS AÑOS 1995 Y 1999 EN EDUCACIÓN PRIMARIA

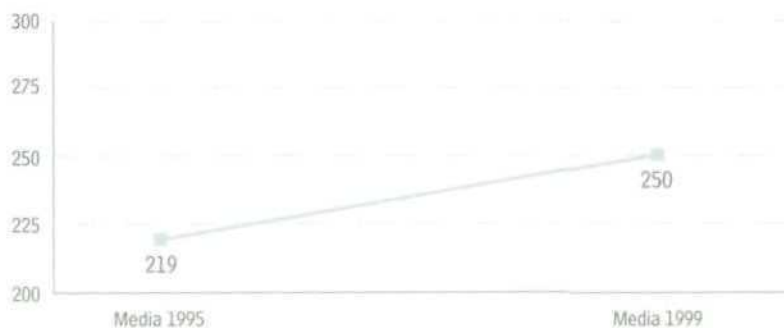
UNO de los objetivos de esta evaluación ha sido analizar las posibles variaciones existentes entre el rendimiento de los alumnos al finalizar en 1995 el sexto curso de educación general básica y en 1999 la educación primaria.

Para poder realizar esta comparación, se han situado los resultados sobre una escala común (media 250 y desviación típica 50) utilizando, para ello, el conjunto de ítems comunes a ambas evaluaciones. Esta escala común permite realizar comparaciones entre las cohortes de 1995 y 1999 con sentido y con la fiabilidad y validez necesarias para obtener conclusiones firmes.

### COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO

La media global de la prueba de conocimiento del medio de la evaluación de 1999 se fijó en 250 puntos y se observa, en relación con esta media, que la obte-

Gráfico 1. Puntuaciones medias en conocimiento del medio en los años 1995 y 1999



nida por los alumnos en la evaluación de 1995 fue de 219 puntos (gráfico 1). Como puede apreciarse, los alumnos evaluados en 1999 tienen una media 31 puntos más alta que los evaluados en 1995 y esta diferencia es estadísticamente significativa.

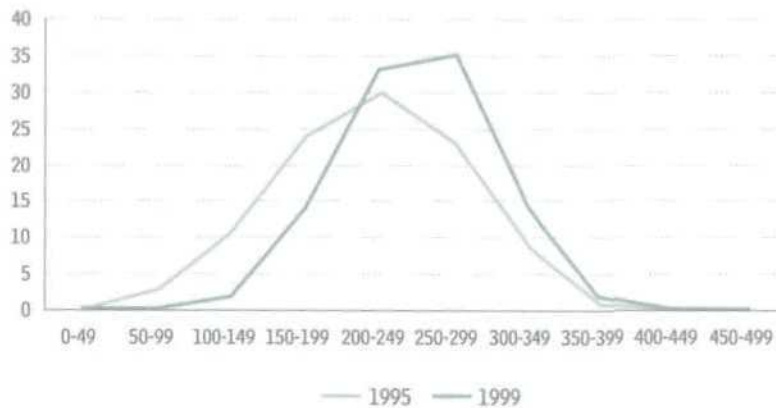
Tabla 1. Distribución de las puntuaciones de los alumnos en conocimiento del medio

	1995	1999
50-99	3%	0%
100-149	11%	2%
150-199	24%	14%
200-249	30%	33%
250-299	23%	35%
300-349	9%	14%
350-399	1%	2%
400-449	0%	0%
450-499	0%	0%

Las distribuciones de las frecuencias de las puntuaciones de los alumnos en una y otra evaluación fueron las que aparecen en la tabla 1 y en el gráfico 2.

Si se observan dichas distribuciones, puede apreciarse que la mejora de los rendimientos se debe a que en la evaluación de 1999 ha habido un menor porcentaje de alumnos en los niveles inferiores de la escala, mientras que se ha producido un aumento en la parte media de di-

Gráfico 2. Distribución de las puntuaciones de los alumnos en conocimiento del medio en las evaluaciones de 1995 y 1999

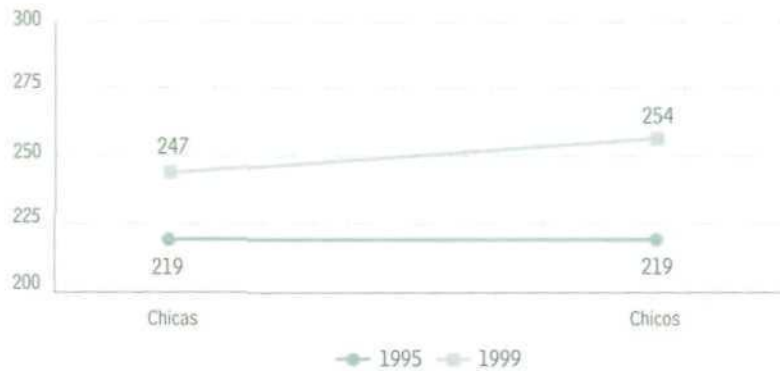


cha escala. También puede observarse que hay una menor dispersión en los resultados de esta segunda evaluación, lo que implica una mayor homogeneidad de los mismos.

### Comparación de los resultados en conocimiento del medio según el sexo y la titularidad de los centros

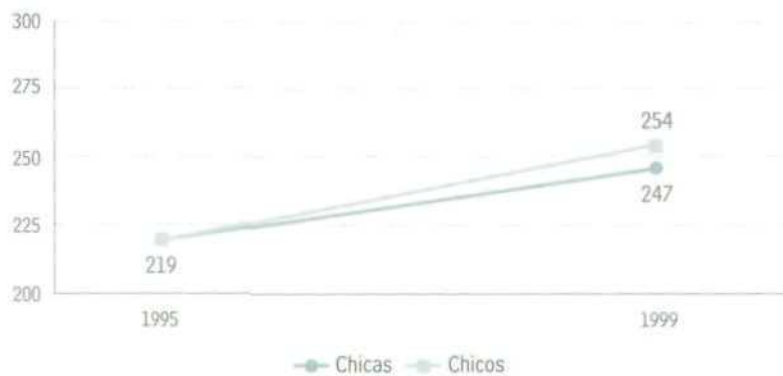
Según el gráfico 3, la puntuación media obtenida por los chicos y chicas en la evaluación de 1995 fue la misma, 219 puntos. Sin embargo, en 1999 los chicos obtienen una puntuación media de 254 puntos y las chicas, de 247 puntos. En la evaluación de 1999, los chicos han obtenido una puntuación significativamente más alta que las chicas.

Gráfico 3. Diferencias por sexo entre los resultados de 1995 y 1999 en conocimiento del medio



El avance encontrado en los resultados obtenidos en el año 1999 sobre los de 1995, tanto entre las chicas como entre los chicos, es estadísticamente significativo, aunque, como es lógico, ha sido superior en los chicos, que han mejorado sus resultados en 35 puntos, mientras que las chicas lo han hecho en 28 puntos, tal como puede observarse en el gráfico 4.

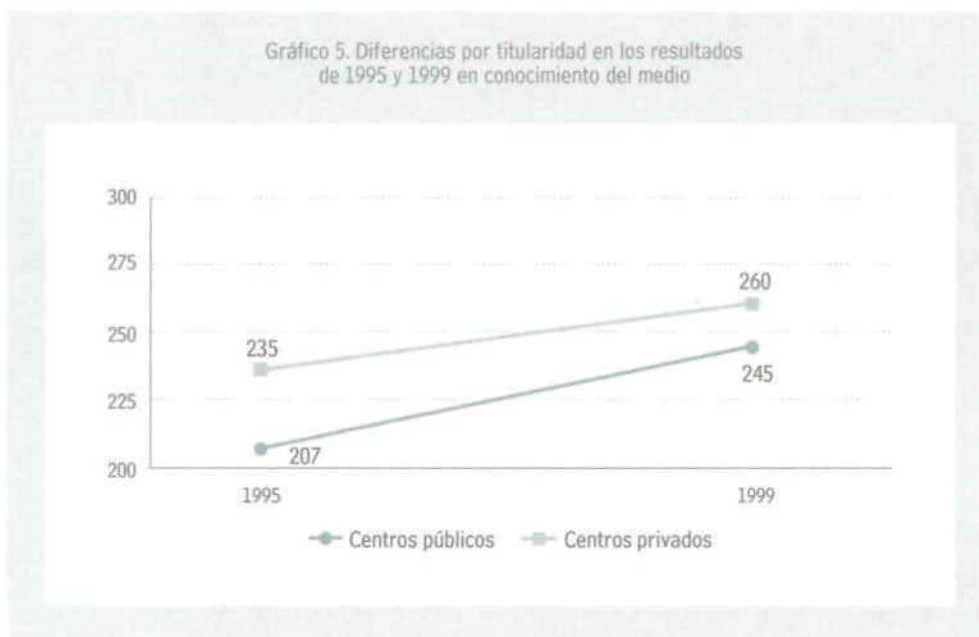
Gráfico 4. Diferencias entre los resultados de 1995 y 1999 en conocimiento del medio según el sexo



La media obtenida por los alumnos de centros públicos en 1995 fue de 207 puntos, mientras que la de los centros de titularidad privada fue de 235 puntos. Entre ambas puntuaciones hay una diferencia estadísticamente significativa.



En el año 1999, las puntuaciones obtenidas fueron de 245 puntos en el caso de los alumnos de centros públicos y de 260 puntos en el caso de los de centros privados. También existe, entre las dos puntuaciones, una diferencia estadísticamente significativa (gráfico 5).



Por otro lado, tanto los alumnos de centros públicos como los de centros privados han mejorado, de forma estadísticamente significativa, sus resultados de 1995. Los alumnos de los centros públicos lo han hecho en 38 puntos mientras que la mejora de los de centros privados ha sido de 25 puntos, lo que significa que dicha mejora



de resultados ha sido mayor entre los alumnos de los centros públicos y, por tanto, han disminuido las diferencias entre ambos (gráfico 6).

## COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

La media global de la prueba de lengua castellana y literatura en la evaluación de 1999 se fijó en 250 puntos y se observa, en relación con esta media, que la obtenida por los alumnos en la evaluación de 1995 fue de 228 puntos (gráfico 7). Los alumnos evaluados en 1999 tienen una media 22 puntos más alta que los evalua-

Gráfico 7. Puntuaciones medias en lengua castellana y literatura en los años 1995 y 1999



dos en 1995 y esta diferencia es estadísticamente significativa.

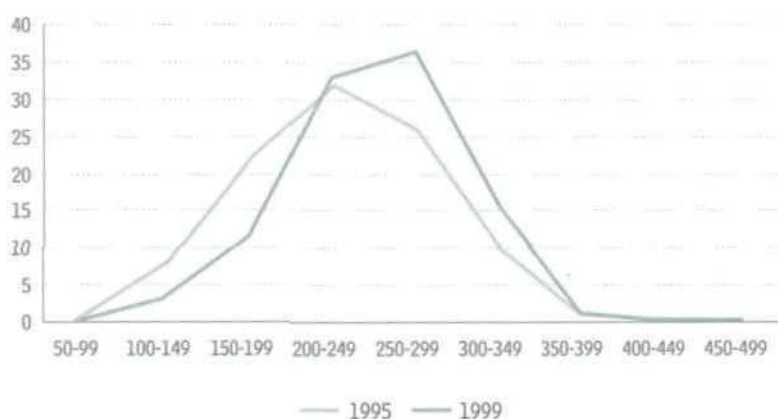
Las distribuciones de las frecuencias de las puntuaciones de los alumnos en una y otra evaluación han sido las que aparecen en la tabla 2 y en el gráfico 8.

Si se observan dichas distribuciones, puede apreciarse que la mejora de los rendimientos se debe, al igual que ocurriera en conocimiento del medio, a que

Tabla 2. Distribución de las puntuaciones de los alumnos en lengua castellana y literatura

	1995	1999
50-99	1%	0%
100-149	8%	3%
150-199	22%	12%
200-249	32%	33%
250-299	26%	36%
300-349	10%	15%
350-399	1%	1%
400-449	0%	0%
450-499	0%	0%

Gráfico 8. Distribución de las puntuaciones de los alumnos en lengua castellana y literatura en las evaluaciones de 1995 y 1999



en la evaluación de 1999 ha habido un menor porcentaje de alumnos en los niveles inferiores de la escala mientras que ha aumentado en la parte media de dicha escala. También puede observarse que hay una menor dispersión en los resultados de esta segunda evaluación, lo que implica una mayor homogeneidad de los mismos.

### Comparación de los resultados en lengua castellana y literatura según el sexo y la titularidad de los centros

Como puede observarse en el gráfico 9, la media obtenida en lengua castellana y literatura por las chicas en la evaluación de 1995 fue de 237 puntos y la de los chicos, 218 puntos, existiendo entre ambas puntuaciones diferencias estadísticamente significativas. En 1999, las puntuaciones fueron de 256 puntos para las chicas y de 245 puntos para los chicos y, de nuevo, aparecen diferencias estadísticamente significativas.

También existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por las chicas en las evaluaciones de 1995 y 1999 y otro tanto ocurre con los resultados de los chicos. Pero, mientras que en las chicas la diferencia entre una y otra evaluación ha sido de 19 puntos, en los chicos ha sido de 27, lo que significa que los chicos han mejorado sus resultados más que las chicas, disminuyendo, por tanto, la diferencia entre ambos grupos (gráfico 10).

La media obtenida por los alumnos de centros públicos en la evaluación de 1995 fue de 214 puntos, mientras que la de los centros de titularidad privada fue de 246 puntos. Entre ambas puntuaciones hay una diferencia estadísticamente significativa.

Gráfico 9. Diferencias por sexo entre los resultados de 1995 y 1999 en lengua castellana y literatura

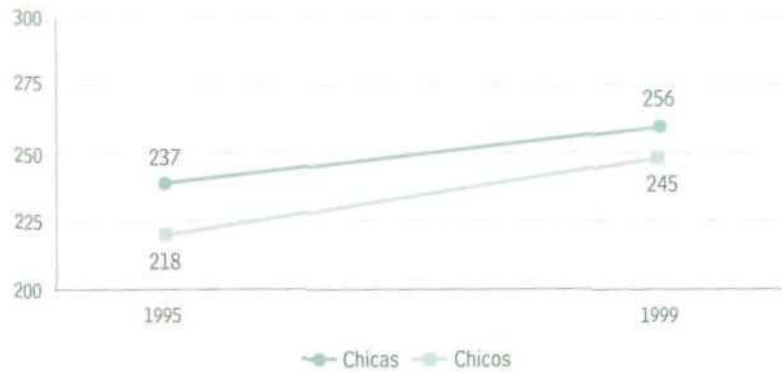
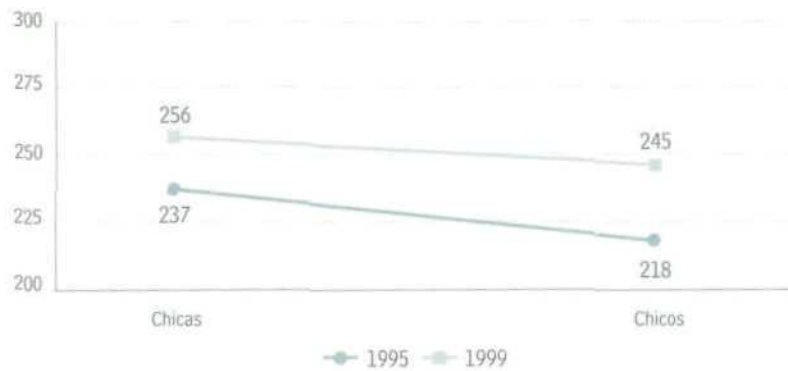


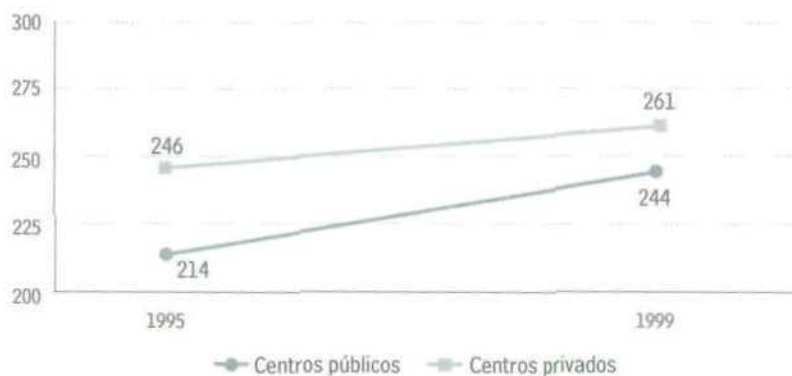
Gráfico 10. Diferencias entre los resultados de 1995 y 1999 en lengua castellana y literatura según el sexo



En el año 1999, la puntuación media obtenida fue de 244 puntos en el caso de los alumnos de centros públicos y de 261 puntos en el caso de los de centros privados. También existe, entre ambas puntuaciones, una diferencia estadísticamente significativa. Las puntuaciones medias de las dos evaluaciones aparecen en el gráfico 11.

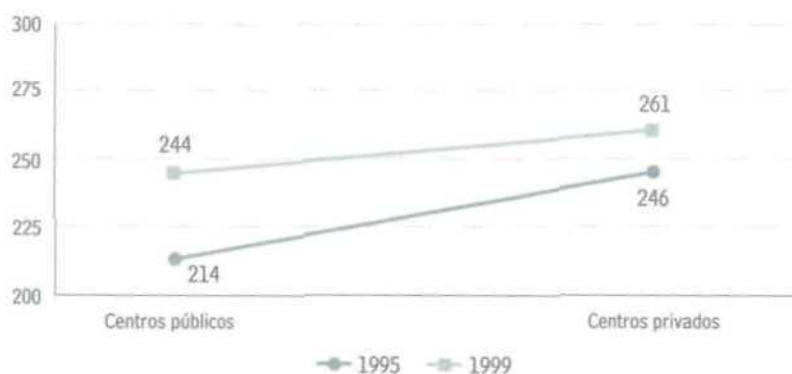
La media global de los alumnos de centros públicos en 1999 es significativamente más alta que la que lograron en 1995 y lo mismo ocurre con la media alcanzada por los alumnos de centros privados. Los primeros han mejorado su media en 30 pun-

Gráfico 11. Diferencias por titularidad de los centros entre los resultados de 1995 y 1999 en lengua castellana y literatura



tos, mientras que los alumnos de centros privados lo han hecho en 15, lo que significa que la mejora de resultados ha sido mayor en los centros públicos (gráfico 12).

Gráfico 12. Diferencias en los resultados de 1995 y 1999 en lengua castellana y literatura según la titularidad de los centros



## COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS EN MATEMÁTICAS

La media global de la prueba de matemáticas de la evaluación de 1999 se fijó en 250 puntos y se observa, en relación con esta media, que la obtenida por los alumnos en



Gráfico 13. Diferencias entre las puntuaciones medias de matemáticas en las evaluaciones de 1995 y 1999



la evaluación de 1995 fue de 245 puntos (gráfico 13). Como puede apreciarse, los alumnos evaluados en 1999 tienen una media 5 puntos más alta que los evaluados en 1995 y esta diferencia es estadísticamente significativa.

Las distribuciones de las frecuencias de las puntuaciones de los alumnos en una y otra evaluación han sido las que aparecen en la tabla 3 y en el gráfico 14.

Tabla 3. Distribución de las puntuaciones de los alumnos en matemáticas

	1995	1999
50-99	0%	0%
100-149	2%	2%
150-199	17%	14%
200-249	35%	33%
250-299	31%	34%
300-349	13%	15%
350-399	2%	2%
400-449	0%	0%
450-499	0%	0%

Si se observan dichas distribuciones, puede apreciarse que la mejora de los rendimientos se debe a que en la evaluación de 1999 ha habido un menor porcentaje de alumnos en los niveles inferiores de la escala, mientras que ha aumentado en la parte media de dicha escala. En este caso, y al contrario que en las otras dos áreas, no se observa que haya una menor dispersión en los resultados en la evaluación de 1999.

### Comparación de los resultados en matemáticas según el sexo y la titularidad de los centros

Como puede observarse en el gráfico 15, la media obtenida en 1995 por las chicas fue de 248 puntos y la de los chicos, 243 puntos, existiendo entre ambas puntuaciones

Gráfico 14. Diferencias en la distribución de las puntuaciones de los alumnos en las evaluaciones de 1995 y 1999

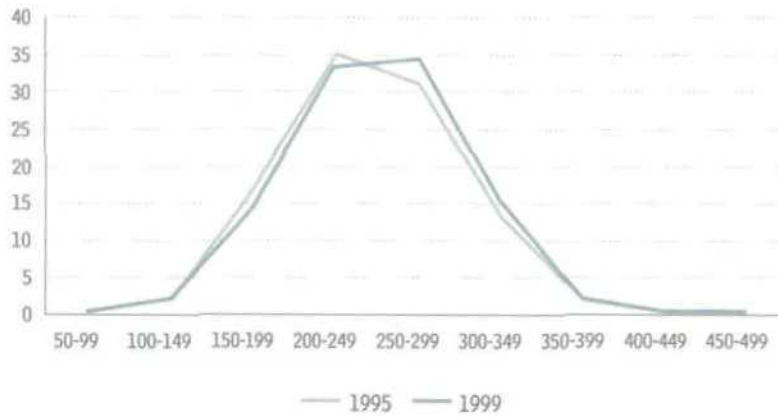
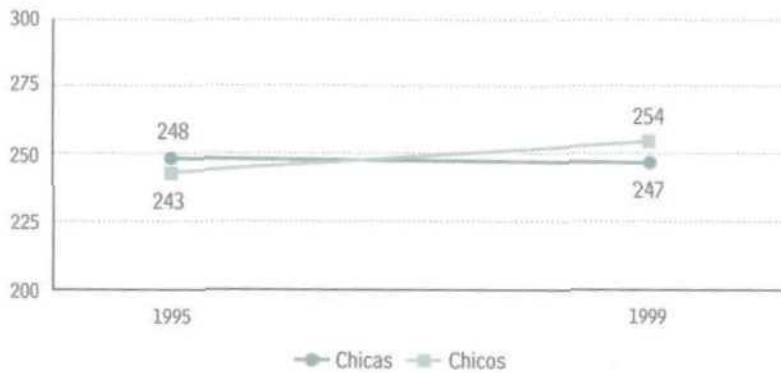


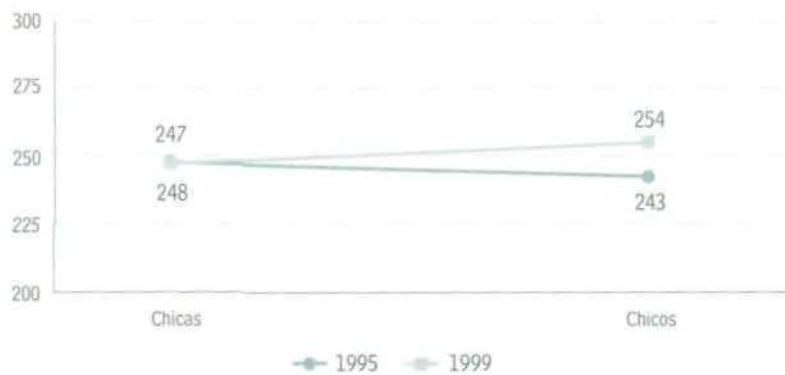
Gráfico 15. Diferencias por sexo entre los resultados de 1995 y 1999 en matemáticas



una diferencia estadísticamente significativa. Por el contrario, en la evaluación de 1999 las puntuaciones fueron de 247 puntos para las chicas y de 254 puntos para los chicos y también en este caso las diferencias entre ambas medias son estadísticamente significativas.

Como puede apreciarse en el gráfico 16, las chicas no han mejorado su rendimiento, mientras que los chicos lo han hecho con una diferencia estadísticamente significativa de puntos de una evaluación a otra.

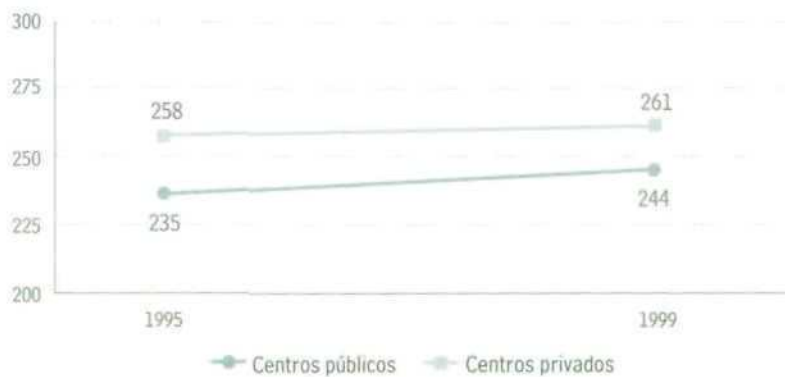
Gráfico 16. Diferencias en los resultados de matemáticas según el sexo



La media obtenida por los alumnos de centros públicos en 1995 fue de 235 puntos, mientras que la de los de centros de titularidad privada fue de 258 puntos. Entre ambas puntuaciones hay una diferencia estadísticamente significativa.

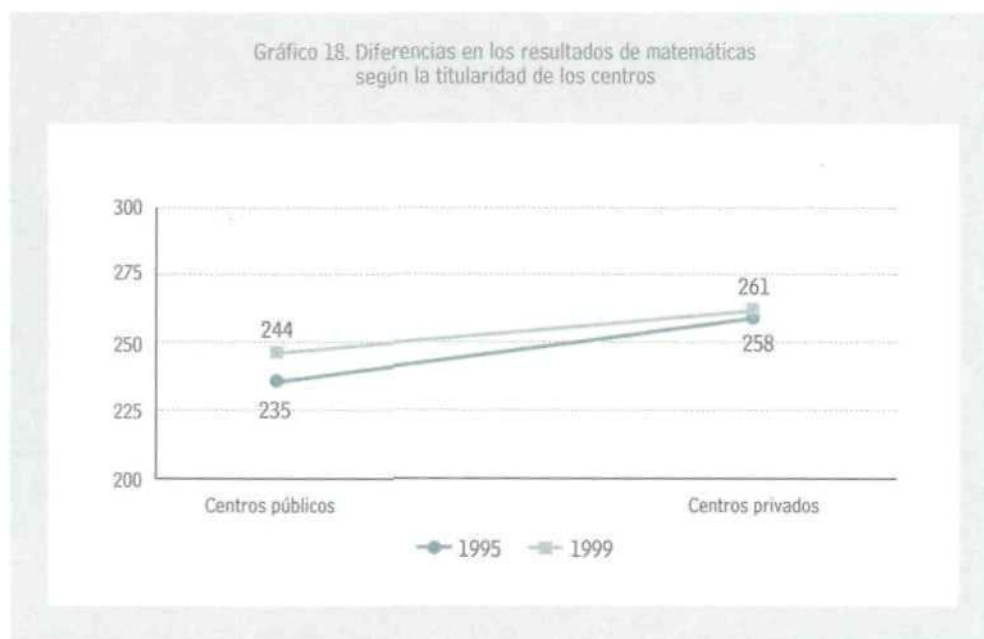
En el año 1999 las puntuaciones obtenidas fueron de 244 puntos en el caso de los alumnos de centros públicos y de 261 puntos en el caso de los de centros privados.

Gráfico 17. Diferencias por titularidad de los centros entre los resultados de 1995 y 1999 en matemáticas



También existe, entre ambas puntuaciones, una diferencia estadísticamente significativa. Estas dos puntuaciones aparecen en el gráfico 17.

Aunque en las dos evaluaciones las puntuaciones de los resultados de los alumnos de centros privados han resultado ser significativamente más altas que las de los centros públicos, éstos han mejorado en 9 puntos, lo que supone una diferencia estadísticamente significativa, mientras que los de centros privados lo han hecho en 3 puntos, avance que no es significativo (gráfico 18).



## 5 ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los alumnos de sexto curso de educación primaria, además de contestar a las tres pruebas para evaluar el rendimiento en lengua castellana y literatura, matemáticas y conocimiento del medio, dieron respuesta a un cuestionario en el que se les hacían preguntas sobre distintos aspectos relacionados con su vida, su colegio y sus estudios. Este tipo de información ha permitido establecer diferencias entre los alumnos y explicar resultados distintos en los diferentes grupos de la muestra, formados a partir de las siguientes variables de estratificación: el sexo de los alumnos y el tipo de centro en el que estudian (de titularidad pública o privada).

A continuación se presenta una descripción general de algunas variables de contexto del alumnado, que recogen aspectos básicos de su vida escolar y sus estudios y se señalan las diferencias entre los distintos estratos establecidos en la muestra de alumnos.

### CONTEXTO

En este apartado se recoge la información de algunas variables individuales que en estudios anteriores realizados por el INCE han demostrado tener importancia a la hora de interpretar el rendimiento escolar de los alumnos.

#### Sexo

El 50,6% de los alumnos de la muestra son chicos y el 49,4%, chicas.

#### Diferencias en el sexo según la titularidad de los centros

No son significativas las diferencias entre el número de chicas y de chicos que estudian en centros públicos o privados. El 66% de los chicos y el 64% de las chicas están escolarizados en centros públicos.

#### Edad

El 90% de los alumnos nació en 1987 y tiene, por tanto, 12 años, que es la edad que se corresponde con los requisitos de escolarización. El 9% tiene 13 años, es decir, son alumnos que bien han sido escolarizados más tarde o bien han perdido o repetido un curso. El 0,7% está adelantado con respecto a la edad requerida para estudiar este curso y el 0,4% tiene más de 13 años, por lo que llevan dos o más años de retraso.



Diferencias en la edad según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Los análisis realizados indican que, del total de chicos, el 89% tiene 12 años o menos, mientras que hay un 93% de chicas con esa edad (gráfico 1).

Por titularidad, en los centros públicos están escolarizados el 90% de los alumnos de 12 años o menos frente al 93% que lo están en centros privados (gráfico 2).

Las diferencias por sexo y titularidad son estadísticamente significativas; sin embargo, no se va a analizar la relación que esta variable tiene con el rendimiento, dado el escaso porcentaje de alumnos que tiene una edad diferente a la que le corresponde por el curso que estudia.

### Lengua materna

La muestra de alumnos se distribuye de la siguiente manera, en función de la lengua que hablan en su casa: el 78% de los alumnos habla solo castellano; el 10% habla solamente la lengua propia de su comunidad, distinta del castellano; el 8% habla indistintamente castellano y la lengua de su comunidad; el 2% habla castellano e inglés y otro 2% habla castellano y otra lengua extranjera distinta del inglés.

Diferencias en el uso de la lengua materna según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

No existen diferencias en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar en relación con el sexo de los alumnos. Sin embargo, sí se aprecian diferencias significativas en el uso que hacen en sus casas de las diferentes lenguas del

Gráfico 1. Porcentajes de alumnos por edad y por sexo

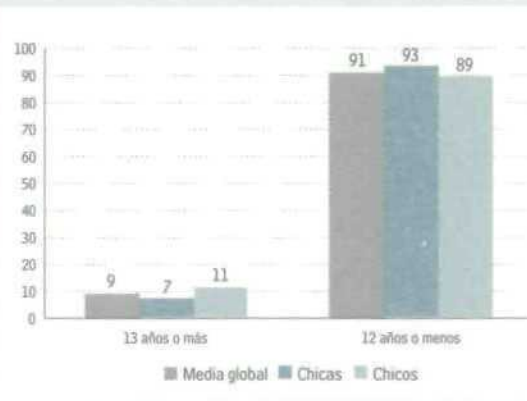
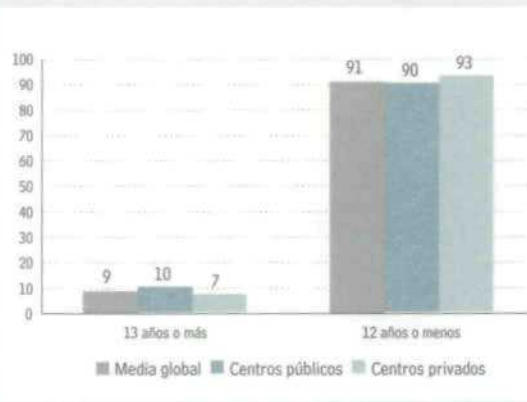
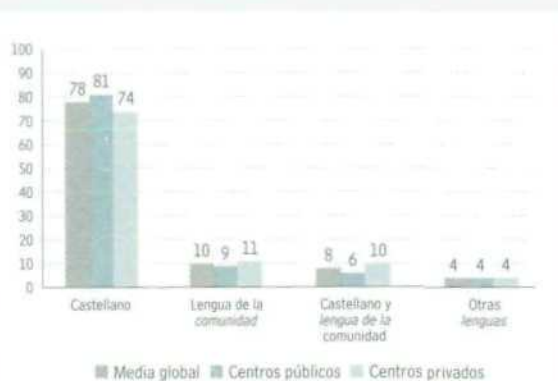


Gráfico 2. Porcentajes de alumnos por edad y por titularidad de los centros



Estado, que están relacionadas con la titularidad de los centros en que estudian los alumnos.

Gráfico 3. Porcentajes de alumnos por la lengua que hablan en casa según la titularidad de los centros



El porcentaje de alumnos de centros públicos (gráfico 3) que habla castellano en su casa es significativamente más alto que el de alumnos de centros privados. Por el contrario, hablan más la lengua de la comunidad distinta del castellano los alumnos de los colegios privados.

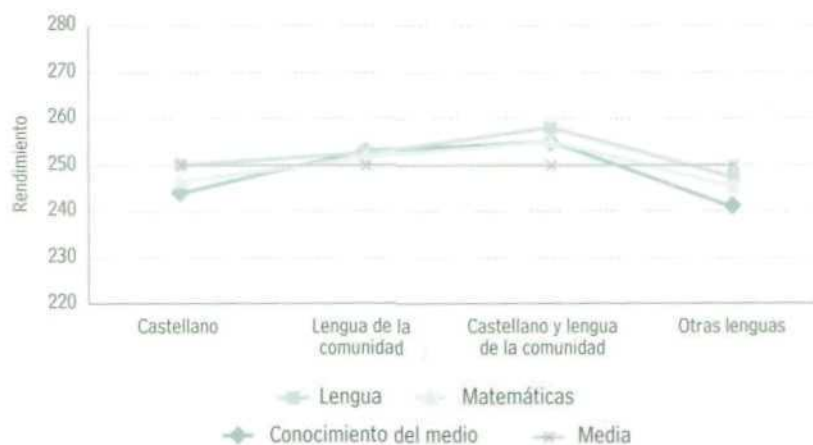
También son más los alumnos de los centros

privados que hablan indistintamente la lengua castellana y la lengua propia de su comunidad.

Relación entre las lenguas habladas en casa por los alumnos y sus resultados en las pruebas de rendimiento.

Para analizar la relación entre las lenguas habladas en casa y el rendimiento, solo se ha tenido en cuenta a los alumnos de las comunidades que tienen una lengua propia

Gráfico 4. Diferencias en el rendimiento según las lenguas que los alumnos hablan en casa



distinta del castellano, excepto Navarra, porque el número de alumnos de esta comunidad que hablan en su casa una lengua distinta del castellano es muy reducido.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con las lenguas que hablan en casa (gráfico 4).

En la tabla 1, se señala la significación de las diferencias encontradas. En ella puede observarse que los alumnos que hablan castellano en casa obtienen un rendimien-

Tabla 1. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con las lenguas que los alumnos hablan en casa

	Castellano	Lengua de la comunidad	Castellano y lengua de la comunidad
Castellano			
Lengua de la comunidad	● (CM)		
Castellano y lengua de la comunidad	●	▲	
Otras lenguas	▲	▲	● (CM)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

to inferior en las tres áreas al que logran los que hablan castellano y la lengua de la comunidad; inferior, pero solo en conocimiento del medio, al de los que hablan la len-

Tabla 2. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con las lenguas que los alumnos hablan en casa según la titularidad de los centros

	Castellano		Lengua de la comunidad		Castellano y lengua de la comunidad	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Castellano						
Lengua de la comunidad	● (CM,M)	▲				
Castellano y lengua de la comunidad	●	▲	▲	▲		
Otras lenguas	▲	▲	● (CM)	▲	● (CM,L)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua y matemáticas

gua autonómica, no existiendo diferencias con el que consiguen los que hablan otras lenguas distintas de las anteriores en ninguna de las tres áreas.

No existen diferencias significativas entre los resultados de los alumnos que en casa hablan la lengua de la comunidad y los obtenidos por los que hablan castellano y la lengua de la comunidad u otras lenguas.

Por último, los que hablan castellano y la lengua de la comunidad obtienen un rendimiento significativamente más alto en conocimiento del medio que el que logran los que hablan otras lenguas distintas del castellano y la lengua de la comunidad.

No existe ninguna diferencia estadísticamente significativa que esté relacionada con el sexo de los alumnos pero sí con la titularidad de los centros (tabla 2).

Como puede apreciarse, tampoco existen diferencias significativas en los resultados de los alumnos de centros privados. Entre los logrados por los alumnos de centros públicos, los que hablan castellano tienen un rendimiento significativamente inferior, en las tres áreas, al obtenido por los que hablan castellano y la lengua de la comunidad, y también inferior –en conocimiento del medio y matemáticas– al que logran los que hablan la lengua de la comunidad autónoma. También es significativamente más alto el rendimiento, en conocimiento del medio, de los alumnos que hablan la lengua de su comunidad que el que consiguen los que hablan otras lenguas distintas del castellano y de la lengua de la comunidad.

Por último, es significativamente más alto el rendimiento –en conocimiento del medio y lengua– de los alumnos que hablan castellano y la lengua de la comunidad en su casa que el que logran los que hablan otras lenguas.

## Comienzo de la escolaridad

De los alumnos que en 1999 estudiaban sexto curso de educación primaria, el 78% de ellos ya estaba escolarizado a los 3 años, el 95% lo estaba a los 4 y, a los 5 años, el 98%.

Diferencias en el comienzo de la escolaridad según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

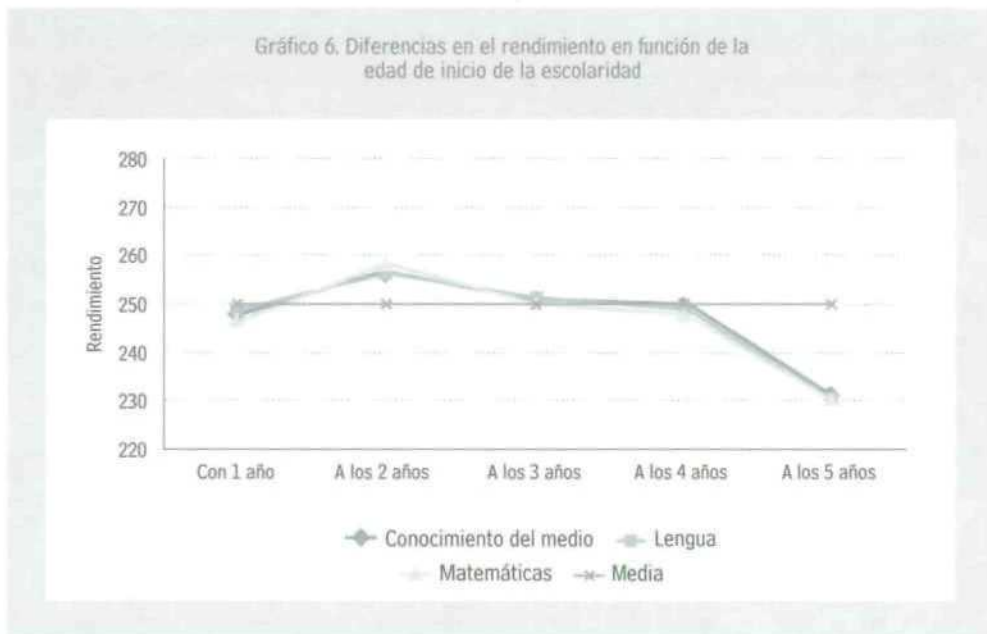


No existen diferencias significativas en la edad de comienzo de la escolaridad relacionadas con el sexo, lo que permite concluir que la edad en que chicos y chicas inician su escolaridad es

independiente de su sexo. Sin embargo, sí existen diferencias en función del tipo de centro en el que estudian (gráfico 5). Los alumnos que están escolarizados en centros privados comienzan significativamente más pronto la escolarización que los que lo hacen en centros públicos.

Relación entre la edad de inicio de la escolaridad de los alumnos y sus resultados en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con la edad en que comenzaron su



escolaridad (gráfico 6). Solo los alumnos que comienzan su escolaridad con dos o tres años obtienen un rendimiento que está por encima de la media global en cada una de las tres áreas evaluadas.

En la tabla 3 se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas, según la edad de inicio de la escolaridad. Como puede observarse, la re-

Tabla 3. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la edad de inicio de la escolaridad

	1 año	2 años	3 años	4 años
1 año				
2 años	●			
3 años	▲	●		
4 años	▲	●	▲	
5 años	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas



lación entre la edad de comienzo de la escolaridad y el rendimiento sigue el mismo patrón en las tres áreas: los alumnos que obtienen los resultados significativamente más altos son los que fueron escolarizados a los dos años y los que obtienen resultados significativamente más bajos, los que comenzaron a asistir a la escuela con cinco años. No existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos que fueron escolarizados con un año, con tres o con cuatro.

Cuando se analiza la relación de esta variable con el rendimiento según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian, se observa que, en todos los casos, los rendimientos más altos coinciden con un inicio de la escolaridad a los dos años y los más bajos, cuando se inicia a los cinco.

Como no se han apreciado diferencias en la edad de inicio de la escolarización entre chicas y chicos, esta variable se analizará solo en relación con la titularidad de los centros.

Con independencia de la titularidad, los alumnos que obtienen los mejores resultados son los que han sido escolarizados a los dos años. Por otra parte, como ya se ha dicho, la edad media de escolarización de los alumnos de centros privados es de 2,48 y la de los de centros públicos, 2,73. Parece, pues, que la variable *inicio de la escolarización* beneficia más a los alumnos de los centros privados.

Además, esta variable no tiene la misma relación con los resultados de los alumnos de centros públicos que con los de centros privados. Si se analizan las diferencias que aparecen señaladas en la tabla 4, se observa que los resultados de los primeros

Tabla 4. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la edad de inicio de la escolaridad, según la titularidad de los centros

	Con 1 año		A los 2 años		A los 3 años		A los 4 años	
	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados
1 año								
2 años	▲	● (CM,M)						
3 años	▲	▲	●	▲				
4 años	▲	▲	● (M)	▲	▲	▲		
5 años	● (CM,L)	●	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

están más asociados con esta variable que los de los segundos, ya que los alumnos de centros públicos que comenzaron su escolaridad a los dos años tienen, en conocimiento del medio y lengua, rendimientos significativamente más altos que los que

comenzaron al año y a los tres años; y en matemáticas, más altos que los que iniciaron su escolaridad al año, a los tres o a los cuatro años. En el caso de los alumnos de centros privados esas diferencias no existen.

## Repetición de curso

Directamente relacionada con la edad está la repetición de curso. El 9% de los alumnos ha repetido algún curso de educación primaria, porcentaje que coincide con el de aquéllos que son mayores de 12 años. Es el sexto curso, con un 4%, el que ha sido repetido por un porcentaje mayor de alumnos.

**Diferencias en repeticiones de curso según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros**

Como puede observarse en el gráfico 7, el número de chicos que ha repetido curso es significativamente más alto que el de chicas.

También son significativamente más los alumnos de centros públicos que han repetido curso que los de centros privados (gráfico 8). Sin embargo, no se va a realizar la relación que esta variable tiene con el rendimiento, dado el escaso porcentaje de alumnos que tiene una edad diferente a la que le corresponde por el curso que estudia.

## Número de libros

El 95% de los alumnos afirma que tiene libros en su casa, sin contar con los de texto para el colegio; de ellos, el 37% afirma que en su casa tiene entre 0 y 50 libros; el 29%, entre 50 y 100, y el 32%, más de 100 libros.

Gráfico 7. Porcentajes de alumnos que han repetido curso por sexo

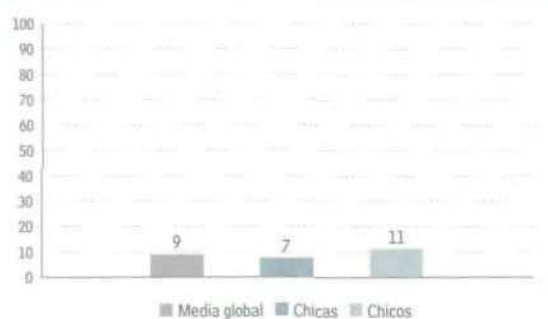
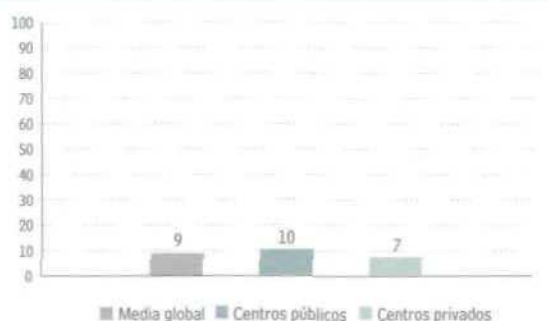
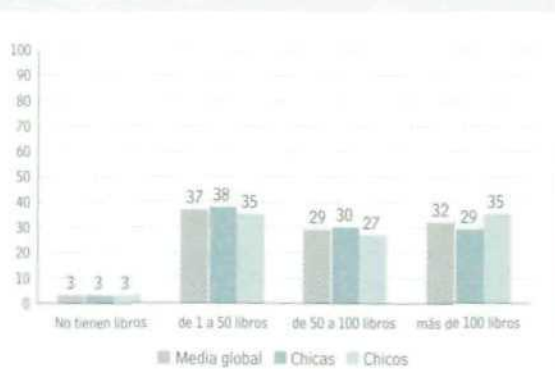


Gráfico 8. Porcentajes de alumnos que han repetido curso por titularidad de los centros



El 85% manifiesta que, además de tener libros en casa, también los tiene en su habitación.

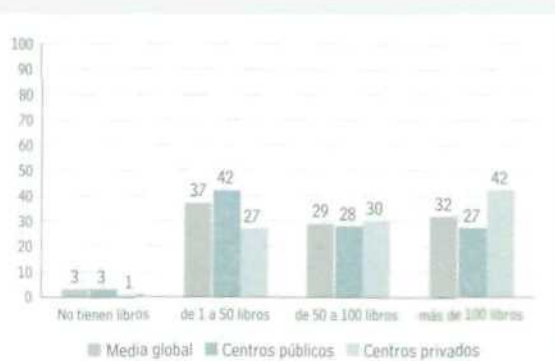
Gráfico 9. Porcentajes de alumnos según el número de libros que tienen en casa y el sexo



Diferencias en el número de libros según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Los alumnos varones y los alumnos y alumnas escolarizados en centros privados tienen la percepción de que poseen, como media, más libros en casa que las chicas y que los alumnos y alumnas de centros públicos (gráficos 9 y 10). Las diferencias son estadísticamente significativas en función de los dos tipos de estratificación.

Gráfico 10. Porcentajes de alumnos según el número de libros que tienen en casa y la titularidad de los centros



Relación entre el número de libros que los alumnos tienen en casa y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas eva-

luadas que están relacionadas con el número de libros que tienen en casa. Solo cuando los alumnos afirman que tienen más de 50 libros sus rendimientos están por encima de la media global (gráfico 11). Las diferencias son significativas entre todos los grupos.

Cuando se analizan dichas diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian, se observa que la variable número de libros se relaciona de igual forma con el rendimiento de los chicos y el de las chicas y con el rendimiento de los alumnos de centros públicos y privados (tabla 5). Esto es, con independencia de ser chico o chica o de estudiar en centros de una u otra titularidad, cuantos más libros se tienen en casa, mejor es el rendimiento.

Gráfico 11. Diferencias en el rendimiento según el número de libros que los alumnos tienen en casa

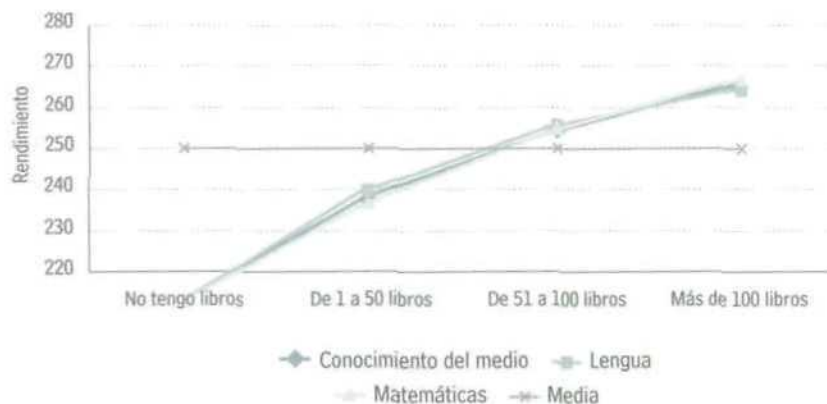


Tabla 5. Significación de las diferencias en los resultados en función del número de libros que los alumnos tienen en casa

	No tengo libros	De 1 a 50 libros	De 51 a 100 libros
No tengo libros			
De 1 a 50 libros	●		
De 51 a 100 libros	●	●	
Más de 100 libros	●	●	●

● Existen diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias estadísticamente significativas

Teniendo en cuenta que son los chicos y los alumnos de centros privados los que afirman que tienen más libros en casa, la situación de los alumnos en relación con esta variable parece que beneficia más a estos dos colectivos.

## Expectativas

El 35% de los alumnos de sexto curso de educación primaria expresa que aún no sabe hasta qué nivel piensa seguir estudiando, un 11% tan solo pretende terminar la ESO, el 4% aspira a realizar el bachillerato y otro 4% manifiesta su intención de hacer formación profesional. El 46% de los alumnos señala que quiere estudiar hasta terminar una carrera universitaria.

### Diferencias en las expectativas según el sexo y la titularidad de los centros

El porcentaje de chicos y chicas que no se han definido todavía en relación con el nivel de estudios que desean alcanzar es muy similar. Sin embargo, existen diferen-



cias significativas entre los chicos y las chicas en el nivel de aspiraciones en sus estudios. El porcentaje de chicas que aspira a terminar una carrera universitaria es significativamente superior al de los chicos, mientras que hay menos chicas que chicos que aspiran a finalizar sus estudios en los niveles de ESO, bachillerato o formación profesional (gráfico 12).

También existen diferencias significativas entre las expectativas de estudio de los alumnos de centros privados y de centros públicos. Hay más alumnos de centros

públicos que solo quieren estudiar hasta terminar la ESO y, en cambio, hay más en centros privados que quieren realizar estudios universitarios (gráfico 13).

Relación entre el nivel de estudios que los alumnos quieren alcanzar y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con el nivel de estudios hasta el que manifiestan que quieren seguir estudiando. Los resultados más altos los

alcanzan los alumnos que desean llegar a estudiar una carrera universitaria; les siguen los de aquellos alumnos que, probablemente por tener solo doce años, aún no tienen decidido qué quieren estudiar. Por el contrario, los rendimientos más bajos los obtienen los alumnos que tienen intención de dejar los estudios al terminar la educación secundaria obligatoria (gráfico 14).

En relación con esta variable, se observa la misma tendencia en el rendimiento de los alumnos en las tres áreas evaluadas. La significatividad de las diferencias antes

Gráfico 12. Porcentajes de alumnos por nivel de expectativas en los estudios según el sexo

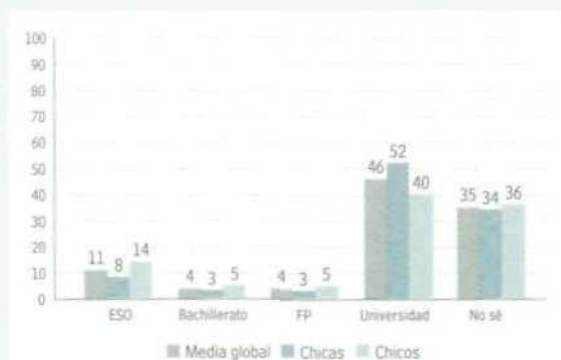


Gráfico 13. Porcentajes de alumnos por nivel de expectativas en los estudios según la titularidad de los centros

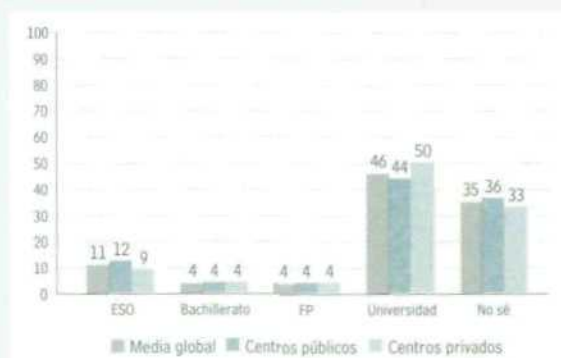
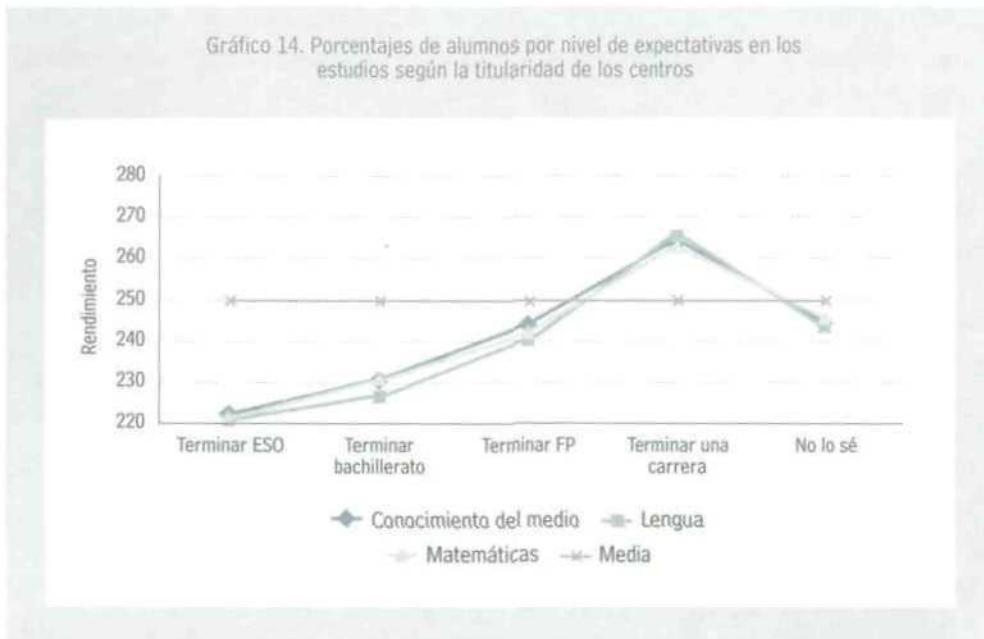




Gráfico 14. Porcentajes de alumnos por nivel de expectativas en los estudios según la titularidad de los centros



señaladas aparece en la tabla 6, en la que puede observarse que los alumnos que quieren realizar una carrera universitaria obtienen rendimientos significativamente más altos que los de todas las demás categorías. No existen diferencias en el rendimiento que obtienen los alumnos que no saben hasta qué nivel van a seguir estu-

Tabla 6. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de estudios que los alumnos desean alcanzar

	Terminar ESO	Terminar bachillerato	Terminar FP	Terminar una carrera
Terminar ESO				
Terminar bachillerato	△			
Terminar FP	●	●		
Terminar una carrera	●	●	●	
No lo sé	●	●	△	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas

diando y el de los que desean hacer formación profesional que, a su vez, obtienen resultados significativamente más altos que los que quieren terminar la educación secundaria obligatoria o el bachillerato. Entre estas dos categorías no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

Como ya se ha expresado, las chicas y los alumnos de centros privados tienen unas expectativas sobre los estudios que desean realizar más elevadas que los chicos y los alumnos de centros públicos, respectivamente. Se trata ahora de analizar la relación

de esta variable con los resultados que los alumnos obtienen teniendo en cuenta, por un lado, el sexo y, por otro, la titularidad de los centros en los que estudian.

Los resultados de los chicos y las chicas siguen la misma tendencia que el análisis global; sin embargo, como puede observarse en la tabla 7, existen algunas disparidades en cuanto a la significatividad de las diferencias. Mientras que la significati-

Tabla 7. Significación de las diferencias en los resultados por nivel de estudios que los alumnos desean alcanzar, según el sexo

	Terminar ESO		Terminar bachillerato		Terminar FP		Terminar una carrera	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Terminar ESO								
Terminar bachillerato	△	● (CM,M)						
Terminar FP	●	●	● (L)	△				
Terminar una carrera	●	●	●	●	●	●		
No lo sé	●	●	●	● (L,M)	△	△	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,L,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

dad de los resultados de las chicas que quieren terminar ESO es la misma que la del análisis general, entre los chicos existen diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas entre los que solo quieren estudiar ESO y los que quieren realizar el bachillerato.

Cuando el objetivo de las chicas es terminar el bachillerato, su resultado en lengua es significativamente más bajo que el que logran las que quieren terminar formación profesional. En el caso de los chicos con el mismo objetivo, no existen diferencias con el que logran los que quieren estudiar formación profesional y son significativamente inferiores de los que obtienen los que aún no saben lo que quieren estudiar, aunque solo en lengua y matemáticas. El resto de las diferencias se ajustan a las señaladas en el análisis global.

Como se ve en la tabla 8, los resultados obtenidos por los alumnos de centros públicos están más relacionados con esta variable que los de los centros privados, ya que entre éstos últimos los resultados que obtienen si solo desean estudiar ESO no se diferencian significativamente, en ninguna de las áreas evaluadas, de los que obtie-

nen los que quieren terminar bachillerato o formación profesional. Cuando no saben hasta qué nivel van a estudiar, sus resultados son similares a los que desean terminar bachillerato o formación profesional.

Tabla 8. Significación de las diferencias en el resultado según el nivel de estudios que los alumnos desean alcanzar, según la titularidad de los centros

	Terminar ESO		Terminar bachillerato		Terminar FP		Terminar una carrera	
	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados	Centros públicos	Centros privados
Terminar ESO								
Terminar bachillerato	▲	▲						
Terminar FP	●	▲	●	▲				
Terminar una carrera	●	●	●	●	●	●		
No lo sé	●	●	●	▲	▲	▲	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Los resultados de los alumnos, tanto de centros privados como de los públicos, que desean realizar una carrera universitaria son significativamente más altos que los que tienen aspiraciones académicas de cualquier otro nivel. Las diferencias entre los resultados en el resto de los niveles aparecen más entre los alumnos de centros públicos. Para estos alumnos aspirar a realizar estudios de formación profesional está relacionado con unos rendimientos significativamente más altos que si solo quieren terminar ESO o bachillerato, mientras que entre los alumnos de centros privados esto no supone ninguna diferencia.

### Autoconcepto escolar

Para conocer el autoconcepto escolar del alumnado se han hecho catorce preguntas que, a través de análisis factoriales, se han reducido a cuatro factores que explican el 54% de la varianza.

La definición de los factores es la siguiente:

→ Factor 1: Inteligencia, esfuerzo y habilidades artísticas. Alumnos que creen que van bien en los estudios, son inteligentes, esforzados y creativos. Este factor explica el 28% de la varianza.

→ Factor 2: Sociabilidad. Alumnos que se consideran simpáticos, buenos amigos y compañeros, que gustan a la gente y a los que se les da bien el deporte. Este factor explica el 10% de la varianza.

→ Factor 3: Timidez y tranquilidad. Alumnos que se ven a sí mismos como tímidos y tranquilos. Este factor explica el 9% de la varianza.

→ Factor 4: Colaboración y solidaridad. Alumnos que se perciben como personas colaboradoras, solidarias y responsables, considerándose, además, buenos hijos. Este factor explica el 7% de la varianza.

Existe una correlación positiva entre los factores primero y tercero y segundo y cuarto y, al mismo tiempo, una correlación negativa entre ambos bloques, de manera que puede afirmarse que los alumnos que se perciben como inteligentes, esforzados y con habilidades artísticas, también se consideran tímidos y tranquilos. Por el contrario, los que son sociables, a la vez se consideran solidarios, colaboradores, responsables y buenos hijos.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros.

No existen diferencias significativas entre la percepción que los chicos y las chicas tienen de sí mismos en relación con que van bien en los estudios, son inteligentes, esforzados y tienen habilidades artísticas y tampoco cuando se perciben como personas solidarias, respon-

sables y buenos hijos. Si existen, sin embargo, diferencias significativas en relación con los otros dos factores: los chicos puntúan positivamente en sociabilidad mientras que las chicas lo hacen de forma negativa. Lo contrario ocurre con la timidez y la tranquilidad, factor en el que las chicas puntúan positivamente y los chicos de forma negativa.



Esto permite afirmar que el autoconcepto, en lo referente al grado de sociabilidad y de timidez, está relacionado con el sexo (gráfico 15).

Por titularidad de los centros, existen diferencias significativas en los dos primeros factores. Hay más alumnos en los centros privados que se consideran inteligentes, esforzados y hábiles en cuestiones artísticas, y también sociables que en



los centros públicos. No existen diferencias que sean significativas cuando unos y otros valoran tanto su grado de timidez y tranquilidad como de colaboración y solidaridad (gráfico 16).

Relación entre inteligencia, esfuerzo y habilidades artísticas de los alumnos y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Las puntuaciones en el factor se han dividido en cuatro intervalos (puntuación baja, media baja, media alta y alta) y se ha podido comprobar que existen diferencias signi-

ficativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con la inteligencia, el esfuerzo y la habilidades artísticas: cuanto más alto puntúan los alumnos, mejor es su rendimiento. Solo cuando los alumnos tienen una puntuación de media alta o alta su rendimiento está por encima de la media global (gráfico 17). Las diferencias son significativas entre todos los intervalos y en todas las áreas. Esto es, cuanto más puntúan los alumnos en la variable, más altos son sus resultados (tabla 9).

Gráfico 16. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en autoconcepto según la titularidad de los centros

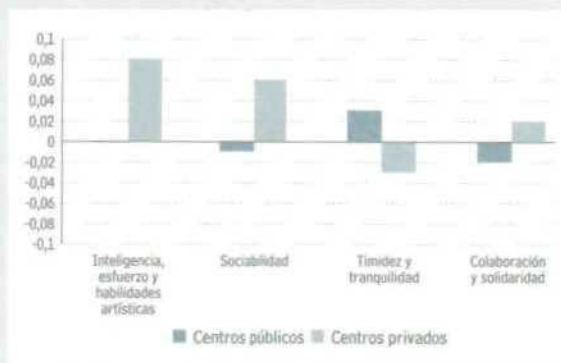
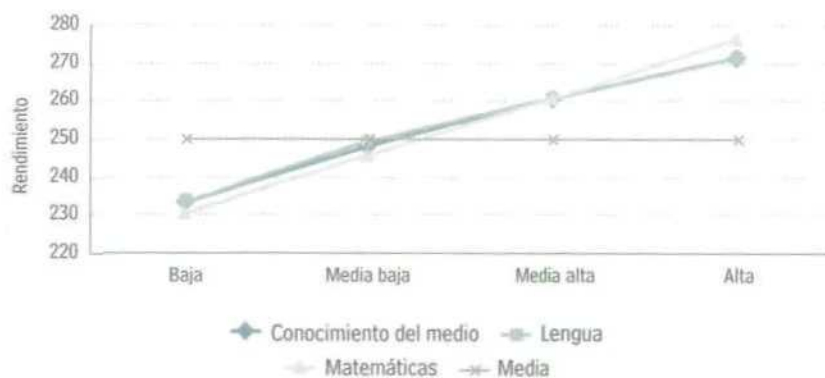


Gráfico 17. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en inteligencia, esfuerzo y habilidades artísticas



Como ya se ha mencionado anteriormente, no existen diferencias en las puntuaciones de los alumnos en este factor que estén relacionadas con el sexo, pero sí



con la titularidad. Cuando se analizan dichas diferencias según el tipo de centro en los que los alumnos estudian, se observa que este factor se relaciona de igual forma con el rendimiento de los alumnos de centros públicos que con el de los centros privados. Esto es que, con independencia de estudiar en centros de una u otra titularidad, cuantos más alto se puntuó en el factor, mejor es el rendimiento.

Si como ha podido observarse, son los alumnos de centros privados los que más alto puntúan en la valoración de su inteligencia, esfuerzo y habilidades artísticas, este factor parece que beneficia más a los alumnos de estos centros.

Tabla 9. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en inteligencia, esfuerzo y habilidades artísticas

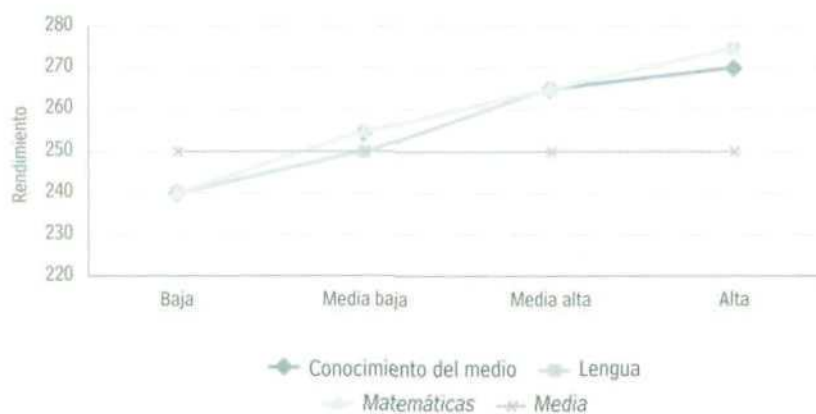
	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
○ No existen diferencias significativas

Relación entre sociabilidad de los alumnos y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor en sociabilidad; esto es, en considerarse más o menos simpáticos, buenos amigos y compañeros (gráfico 18). En cualquier caso, aun teniendo una puntuación que se encuentre en la parte más baja de la escala, los alumnos logran unos rendimientos que están cer-

Gráfico 18. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en sociabilidad



canos a la media global en las tres áreas.

En la tabla 10, se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas según la puntuación obtenida por los alumnos en sociabilidad.

Tabla 10. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la puntuación en sociabilidad

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	●	△	
Alta	●	● (L)	△

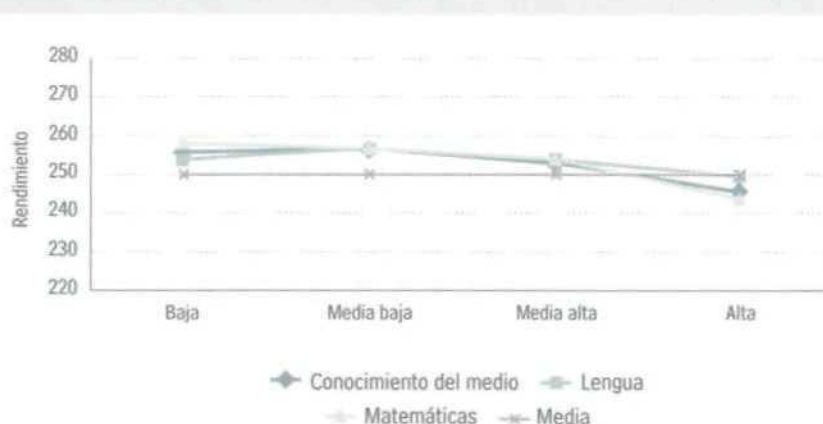
● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Como puede observarse, los alumnos con puntuaciones bajas obtienen un rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas que los que tienen puntuaciones media alta y alta, no existiendo diferencias significativas entre los demás intervalos, salvo en el área de lengua, en la que los que tiene puntuaciones más altas obtienen resultados significativamente más altos que los que se encuentran en los intervalos de puntuaciones bajas y medio bajas.

Son los chicos y los alumnos de centros privados los que tienen una puntuación en sociabilidad significativamente más alta que las chicas y los alumnos de centros públicos pero, dada la escasa significatividad de este factor en el rendimiento, no se va a analizar ni por sexo ni por titularidad de los centros.

Relación entre timidez y tranquilidad de los alumnos y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 19. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en timidez y tranquilidad



Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en timidez y tranquilidad (gráfico 19).

Los alumnos que más puntúan en este factor son los que obtienen el rendimiento más bajo en las tres áreas.

En la tabla 11, se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas según la puntuación de los alumnos en timidez y tranquilidad. Los alumnos

que son más tímidos y tranquilos son los que obtienen las puntuaciones significativamente más bajas en rendimiento en las tres áreas.

Mientras que no existen diferencias en el factor que estén vinculadas a la titularidad de los centros, si las hay por sexo, pero, dada la escasa significación de este factor en el rendimiento, no se va a analizar.

Tabla 11. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la puntuación en timidez y tranquilidad

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	•		
Media alta	• (M)	• (CM)	
Alta	•	•	•

• Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 • No existen diferencias significativas  
 • (CM, M) Diferencias significativas en conocimientos del medio y matemáticas

## HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

### Deberes

El 57% de los alumnos de sexto curso afirma que dedica entre una y tres horas diarias a realizar los deberes, mientras que el 33% emplea una hora o menos en hacerlos. Hay un 3% que no tiene deberes y otro 3% que, aunque los tiene, no los hace.

Diferencias en el tiempo dedicado a hacer los deberes según el sexo de los alumnos y la titularidad

Los análisis indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el tiempo que dedican los alumnos a



hacer los deberes en función de su sexo (gráfico 20) y de si estudian en centros privados o públicos (gráfico 21). Son las chicas y los alumnos de centros privados los que más tiempo emplean en esta actividad.

Relación entre el tiempo que los alumnos dedican a hacer los deberes y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con el

tiempo que dedican diariamente a hacer los deberes en casa. Según los resultados, en este nivel educativo, los alumnos que obtienen rendimientos superiores a la media son los que trabajan más de una hora diaria. Como puede observarse en el gráfico 22, los rendimientos más altos los consiguen los alumnos que dedican entre dos y tres horas diarias a esta actividad, mientras que los más bajos corres-

Gráfico 21. Promedio de horas que los alumnos dedican a hacer deberes según la titularidad de los centros

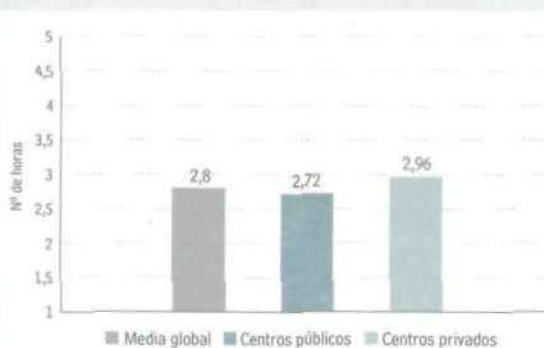
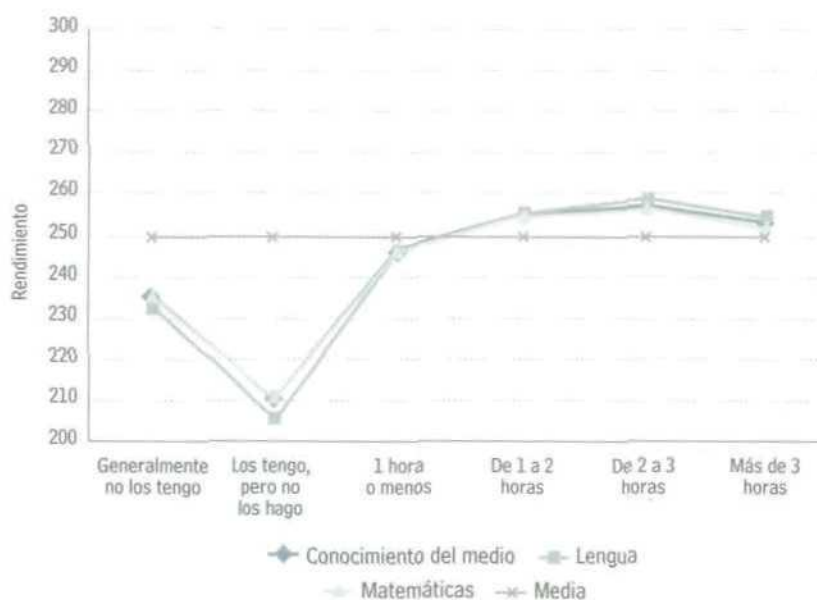


Gráfico 22. Diferencias en el rendimiento según el tiempo que los alumnos dedican diariamente a hacer los deberes en casa



ponden a los alumnos que, teniendo que realizar deberes en casa, no los hacen. Las tendencias de las diferencias en el rendimiento, en relación con esta variable, se manifiestan en el mismo sentido en las tres áreas evaluadas. La significatividad de dichas diferencias aparece en la tabla 12. Los alumnos que teniendo debe-

Tabla 12. Significación de las diferencias en los resultados de las tres áreas según el tiempo que los alumnos dedican diariamente a hacer los deberes

	No los tengo	No los hago	1 hora o menos	De 1 a 2 horas	De 2 a 3 horas
No los tengo					
No los hago	●				
1 hora o menos	●	●			
De 1 a 2 horas	●	●	●		
De 2 a 3 horas	●	●	●	●	
Más de 3 horas	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 □ No existen diferencias significativas.

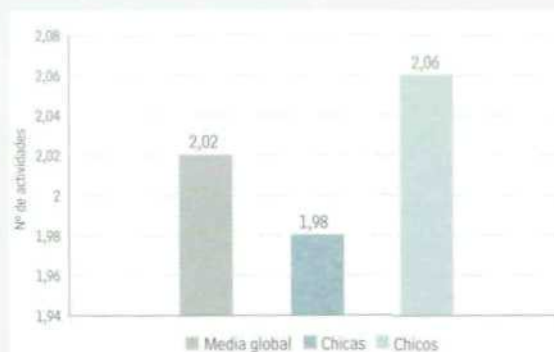
res no los hacen obtienen resultados significativamente más bajos en conocimiento del medio, lengua y matemáticas. El rendimiento de los que, generalmente, no tienen deberes es significativamente más bajo que los que dedican algún tiempo a esta actividad.

El tiempo medio que los alumnos dedican a hacer los deberes tanto por sexo como por titularidad de los centros está entre 2,69 y 2,96 horas diarias y se ha comprobado que las diferencias son significativas en tiempo de dedicación; sin embargo, se observa que esas diferencias, al relacionar la variable realización de deberes con el rendimiento, no afectan a los resultados que obtienen los alumnos.

### Actividades extraescolares

Respecto de las actividades que los alumnos realizan después de clase, el 66% juega en casa o con los amigos, el 59% practica deporte, el 16% estudia idiomas, el 14% aprende música, el 12% estudia informática, el 7% hace danza, el 7% hace manualidades, el 5% asiste a clases de recuperación y/o

Gráfico 23. Promedio del nº de actividades extraescolares que realizan los alumnos según el sexo





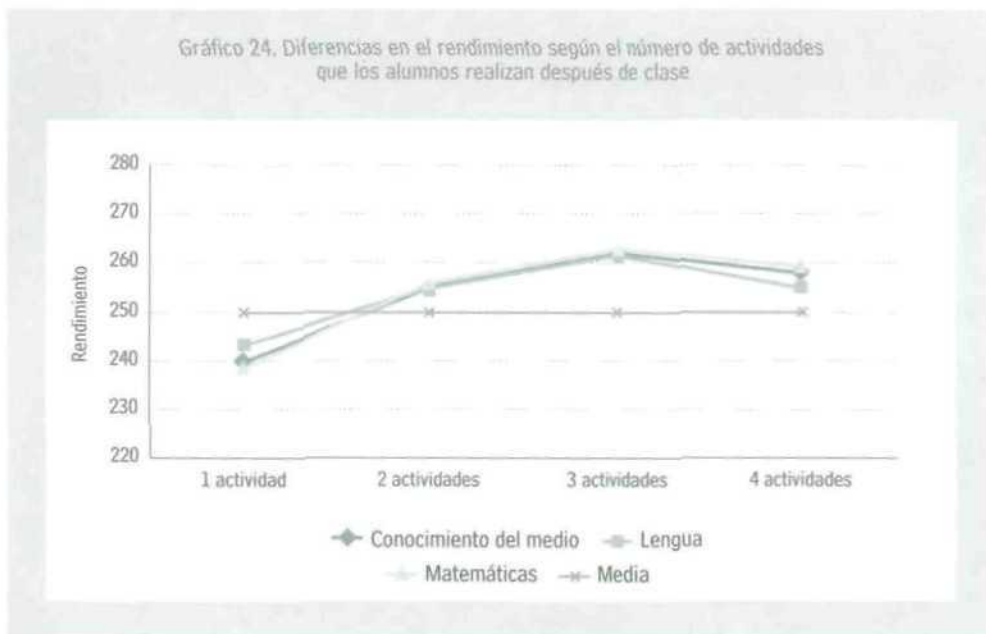
apoyo y el 4% realiza actividades de teatro. El 37% de alumnos realiza una sola de estas actividades, el 35% realiza dos, el 19% hace tres, el 6% hace cuatro y el 2%, cinco.

En una escala de 1 (realiza una actividad) a 6 (realiza seis actividades), la media es de 2,02, lo que significa que, como promedio, los alumnos hacen semanalmente algo más de dos actividades extraescolares distintas.

Diferencias en la realización de actividades extraescolares según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Como se desprende de los análisis de diferencias de medias que aparecen en el gráfico 23, los chicos realizan significativamente más actividades extraescolares que las chicas. No se aprecia que exista relación entre el número de actividades extraescolares que realizan los alumnos y la titularidad del centro en el que estudian.

Relación entre el número de actividades que los alumnos realizan después de clase y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.



Existen diferencias en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con el número de actividades a las que los alumnos dedican algún tiempo a la semana. Los que realizan tres actividades semanalmente obtienen un rendimiento más alto que los que solo hacen una dos o, por el contrario, más de cuatro (gráfico 24).

Las tendencias de las diferencias en el rendimiento, en relación con esta variable, se manifiestan en el mismo sentido en las tres áreas evaluadas. La significatividad de las diferencias antes señaladas aparece en la tabla 13.

Tabla 13. Significación de las diferencias en los rendimientos en las tres áreas evaluadas según el número de actividades extraescolares que los alumnos realizan

	1 actividad	2 actividades	3 actividades
1 actividad			
2 actividades	●		
3 actividades	●	●	
4 actividades o más	●	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas

Según la media de actividades realizadas por las chicas y chicos, éstos se aproximan más a las tres actividades semanales, número con el que se obtienen los mejores resultados; parece, pues, que esta variable puede beneficiarles más a ellos que a ellas. Sin embargo, la relación que se aprecia entre actividades extraescolares y resultados marca más diferencias entre los chicos que entre las chicas, tal y como puede observarse en la tabla 14.

Tabla 14. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del número de actividades que los alumnos realizan según el sexo

	1 actividad		2 actividades		3 actividades	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
1 actividad						
2 actividades	●	●				
3 actividades	●	●	△	●		
4 actividades o más	●	●	△	△	△	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas

Es evidente que los resultados de las chicas y los chicos son significativamente más bajos cuando realizan una sola actividad. Los chicos que realizan dos actividades semanales logran rendimientos significativamente más bajos que los que hacen tres y semejantes a los que realizan cuatro, y los que realizan tres actividades obtienen los rendimientos significativamente más altos que los logrados por los del resto de los intervalos. Sin embargo, entre las chicas, no existen diferencias significativas en los resultados en función de si son dos, tres o cuatro las actividades semanales que realizan.

Al no haber diferencias en el número de actividades que los alumnos realizan que se relacione con la titularidad de los centros en los que estudian, no se va a analizar la relación de esta variable con el rendimiento teniendo en cuenta el tipo de centro.

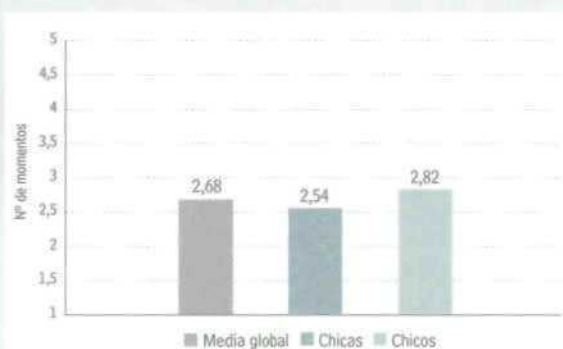
## Tiempo dedicado a ver televisión

Un 5% de los alumnos no ve diariamente la televisión. De los que la ven a diario, el 15% lo hace en cinco diferentes momentos del día, esto es, antes de ir al colegio, al mediodía, por la tarde y antes y después de cenar; el 18% ve la televisión en cuatro momentos del día; el 21%, lo hace en tres; el 20%, en dos y, por último, el 22% ve la televisión en un solo momento del día.

En una escala de 0 (no veo televisión) a 5 (veo televisión en cinco momentos distintos del día), la media es 2,68; esto es, los alumnos ven televisión, por término medio, entre dos y tres momentos distintos del día.

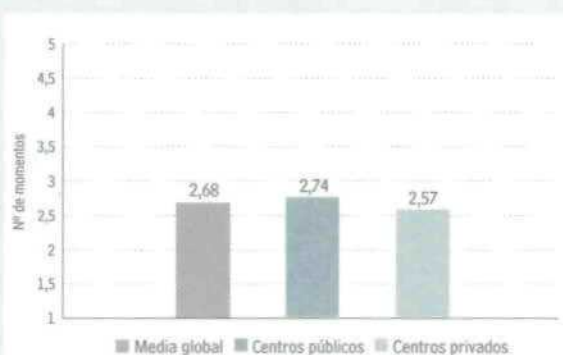
Diferencias en el tiempo dedicado a ver televisión según el sexo del alumnado y la titularidad de los centros

Gráfico 25. Promedio de nº de momentos diarios que los alumnos dedican a ver televisión según el sexo



Los análisis de diferencias de medias ponen de manifiesto que los chicos y los alumnos y alumnas de centros públicos ven televisión en más momentos que las chicas y que los alumnos y alumnas de centros privados, respectivamente. Las diferencias son estadísticamente significativas (gráficos 25 y 26).

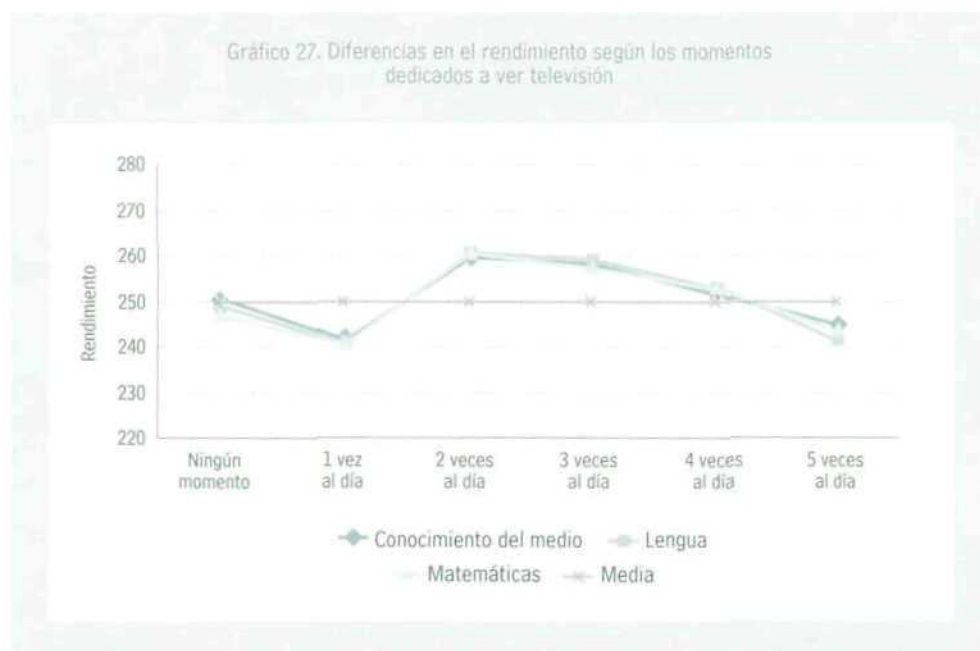
Gráfico 26. Promedio de nº de momentos diarios que los alumnos dedican a ver televisión según la titularidad de los centros



Relación entre el tiempo que los alumnos dedican a ver la televisión y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con el tiempo que dedican a ver televisión. En una escala de 0 (no veo televisión) a 5 (veo

televisión en cinco momentos distintos del día), los alumnos que afirman ver televisión entre dos y cuatro momentos distintos al día alcanzan un rendimiento superior a la media global en las tres áreas (gráfico 27).



En la tabla 15, se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos por los alumnos en las áreas evaluadas según los momentos que dedican a ver

Tabla 15. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de momentos al día en que el alumno ve televisión

	0 veces	1 vez/día	2 veces/día	3 veces/día	4 veces/día
0 veces					
1 vez/día	●				
2 veces/día	●	●			
3 veces/día	●	●	▲		
4 veces/día	▲	●	●	●	
5 veces/día	▲	▲	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas

la televisión. La tendencia de las diferencias en el rendimiento en relación con esta variable se manifiestan en el mismo sentido en las tres áreas evaluadas.

Se puede comprobar que no existen diferencias en los resultados de los alumnos que ven televisión en tres momentos y los que la ven en dos momentos del día, que, además, son los que obtienen los resultados significativamente más altos.



Los resultados de los alumnos que ven televisión en un único momento del día no se diferencian de los que, por el contrario, la ven en cinco momentos diferentes, pero son significativamente más bajos que los que obtienen los alumnos de los otros grupos en que se ha dividido la variable.

Por otro lado, no existen diferencias entre los resultados de los alumnos que ven televisión en cinco momentos diferentes del día y los de aquéllos que o no la ven nunca o lo hacen solo una vez al día.

Por su parte, los alumnos que ven televisión en cuatro momentos del día obtienen significativamente mejores resultados que los que ven televisión tanto en un momento del día como en cinco diferentes y no se diferencian de los que nunca ven televisión.

Aunque los chicos y los alumnos de centros públicos ven significativamente más televisión que las chicas y los alumnos de los centros privados, respectivamente, y que estas diferencias son significativas, al relacionar esta variable con el rendimiento, las diferencias desaparecen, ya que en todos los casos la media de los momentos que los alumnos ven televisión, atendiendo al sexo y a la titularidad de los centros, está dentro del rango de los alumnos con mejor rendimiento (entre dos y tres momentos diarios de televisión).

## CLIMA FAMILIAR Y ESCOLAR

### Relación con los padres

Para conocer la opinión de los alumnos sobre la relación que mantienen con sus padres, se han hecho quince preguntas dobles, de manera que en todas ellas se dieran respuestas por separado de la relación que tienen tanto con el padre como con la madre. Se ha hallado la correlación existente entre las dos respuestas que el alumnado dio a cada pregunta y se ha comprobado que la más baja es de 0.569. Este nivel de correlación permite tomar, para cada pregunta, la puntuación media de la doble respuesta dada por el alumno y, de esta forma, facilitar los análisis. A continuación, las preguntas se han agrupado en tres factores que explican el 45% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:

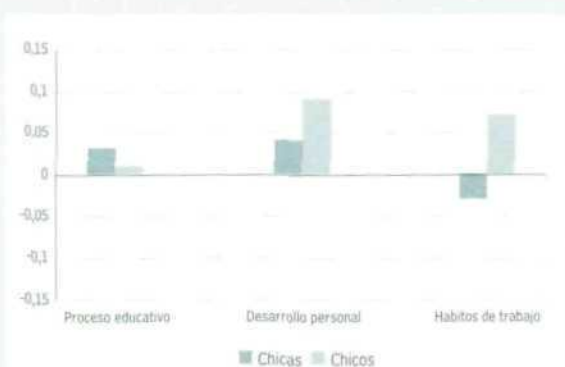
→ Factor 1: Padres implicados en el proceso educativo de sus hijos en el ámbito escolar. Los alumnos consideran que sus padres acuden a las reuniones del colegio, hablan con los profesores, se preocupan por lo que hacen en la escuela y por las relaciones que mantienen con sus compañeros y hablan con ellos de las expectativas sobre futuros estudios. Este factor explica el 29% de la varianza.



→ Factor 2: Padres implicados en el desarrollo personal y educativo de sus hijos. Los alumnos manifiestan que se llevan bien con sus padres, que éstos comprenden sus problemas, se preocupan por sus estudios, les animan a hacer las cosas bien y revisan sus calificaciones. Este factor explica el 8% de la varianza.

→ Factor 3: Padres preocupados por los hábitos de trabajo de sus hijos. Los alumnos afirman que sus padres les obligan a estudiar, les preguntan si han hecho los deberes y les dicen que se porten bien en clase y que ayuden en las tareas de casa. Este factor explica el 8% de la varianza.

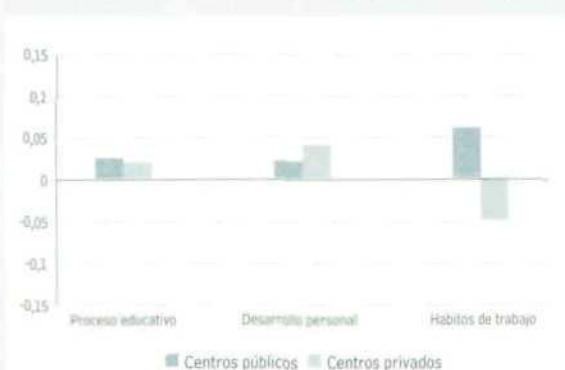
Gráfico 28. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en relación con los padres según el sexo



El factor 2 correlaciona negativamente con los otros dos factores. Esto es, cuanto más afirman los alumnos que sus padres están implicados en su desarrollo personal y educativo, menos consideran que lo estén en el ámbito puramente escolar o en los hábitos de trabajo.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Gráfico 29. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en relaciones con los padres según la titularidad de los centros



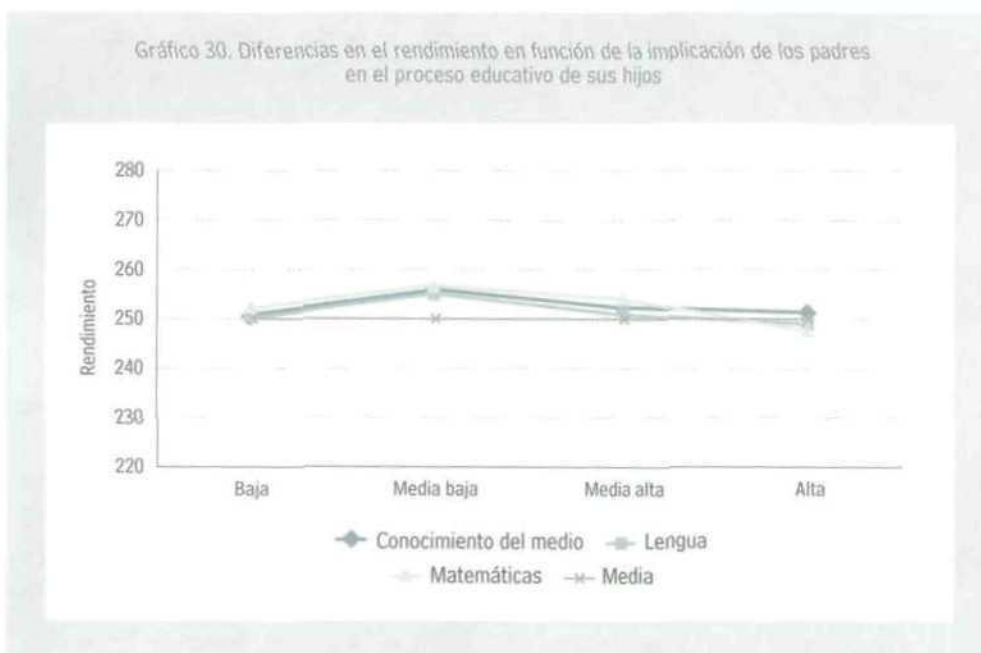
No existen diferencias significativas en la relación que los alumnos mantienen con sus padres que esté relacionada con alguna de las dos estratificaciones, salvo en el caso del tercer factor: *padres preocupados por los hábitos de trabajo de sus hijos*, en el que hay diferencias, por un lado, entre chicos y chicas y, por otro, entre alumnos

de centros públicos y privados. Son los chicos y el alumnado de los centros públicos los que consideran que sus padres insisten más en sus hábitos de trabajo (gráficos 28 y 29).

Relación entre padres implicados en el proceso educativo de sus hijos en el ámbito escolar y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor *padres implicados en el proceso educativo de sus hijos en el ámbito escolar* con el rendimiento, se han dividido las puntuaciones de los alumnos en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los sujetos que menos puntúan en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos que más puntúan en el factor.

Se ha observado que existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor *padres implicados en el proceso educativo de sus hijos en el ámbito escolar* (gráfico 30). Los alumnos con puntuaciones intermedias en este



factor obtienen el rendimiento más alto en las tres áreas. Parece que, tanto una implicación excesiva como escasa de los padres en el proceso educativo de sus hijos está relacionada con un rendimiento más bajo.

En la tabla 16 se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas, según la puntuación obtenida por los alumnos en este factor. Los alumnos con una puntuación media alta y media baja tienen un rendimiento significativamente más alto en las tres áreas que los que se encuentran en los intervalos extremos.

Al no existir diferencias en la valoración que los alumnos hacen de la *implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos* que estén relacionadas con el sexo de los alumnos o con la titularidad del centro, no se analizará la relación entre este factor y las dos estratificaciones.

Tabla 16. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos

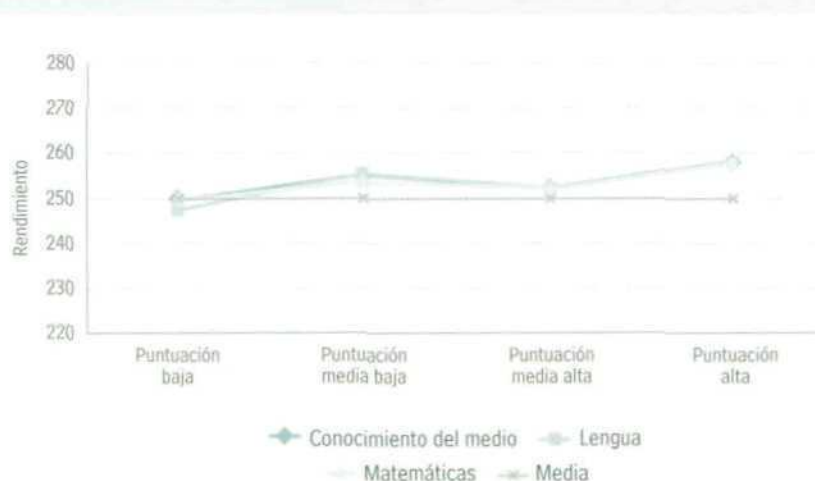
	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas.  
 ○ No existen diferencias significativas.

Relación entre implicación de los padres en el desarrollo personal y educativo de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación (1 baja, 4 alta) en *implicación de los padres en el desarrollo personal y educativo de sus hijos* (gráfico 31). Sin embargo, no hay una relación lineal entre la puntuación en el factor y el rendimiento alcanzado, lo que hace difícil dar una explicación, aunque los alumnos con alta puntuación en *implicación de los padres en el desarrollo personal y educativo de sus hijos* obtienen un rendimiento más alto en las tres áreas.

Gráfico 31. Diferencias en el rendimiento en función de la implicación de los padres en el desarrollo personal y educativo de sus hijos

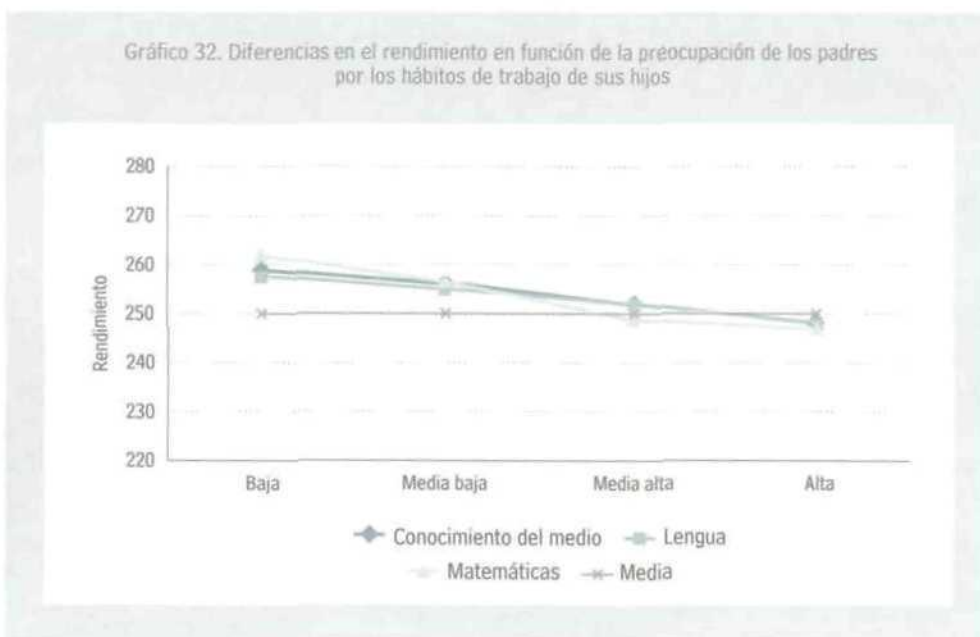


Al no existir diferencias en la valoración que los alumnos hacen de la *implicación de los padres en el desarrollo personal y educativo de sus hijos* que estén relacionadas con

el sexo de los alumnos o la titularidad del centro, no se analizará la relación de este factor teniendo en cuenta las dos estratificaciones.

Relación entre preocupación de los padres por los hábitos de trabajo de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor *preocupación de los padres por los hábitos de trabajo de sus hijos*



(gráfico 32). Los alumnos con puntuaciones más bajas son los que obtienen un rendimiento más alto. Por consiguiente, parece que los padres se preocupan más por los hábitos de trabajo de sus hijos cuanto peor son los resultados que éstos obtienen.

Tabla 17. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de la preocupación de los padres por los hábitos de trabajo de sus hijos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (M)		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ● No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas solo en matemáticas

En la tabla 17, se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas según la puntuación obtenida por los alumnos en este factor.

Las tendencias de las diferencias en el rendimiento, en relación con el factor, se manifiestan en el mismo sentido en las tres áreas evaluadas aunque con algunas



diferencias ya que los alumnos con puntuación baja obtienen un rendimiento significativamente más alto que los que están en el resto de los intervalos. Solo en el área de matemáticas existen diferencias significativas entre los resultados de los alumnos que tienen las dos puntuaciones más bajas en el factor.

Al relacionar este factor con el rendimiento, teniendo en cuenta el sexo de los alumnos, se observa que la tendencia del factor es la misma que la del análisis global. En la tabla 18, aparece la significación de las diferencias encontradas.

Tanto los chicos como las chicas con puntuaciones más altas en el factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo y éste no se diferencia significativa-

Tabla 18. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de la preocupación de los padres por los hábitos de trabajo de sus hijos según el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	● (M)	△				
Media alta	●	● (CM,M)	● (M)	△		
Alta	●	●	●	●	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas.  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

mente de los que tienen una puntuación media alta. La relación que tienen los demás intervalos con el rendimiento no es la misma para las chicas que para los chicos. Entre las primeras las diferencias son mayoritariamente significativas, al menos en lengua y matemáticas, mientras que entre los chicos no hay diferencias significativas.

Resumiendo, tanto las chicas como los chicos, cuanto más puntúan en el factor más bajo es su rendimiento, aunque entre las chicas hay más diferencias en los intervalos que entre los chicos. Existe, pues, una relación inversa entre *preocupación de los padres por los hábitos de trabajo de sus hijos* y el rendimiento.

Si se analiza la relación de este factor con el rendimiento teniendo en cuenta la titularidad de los centros, las tendencias de las diferencias en el rendimiento son las mismas en los dos tipos de centro, y no se aprecian diferencias entre uno y otro.

Así pues, con independencia de la titularidad de los centros, los alumnos que más puntúan en el factor *preocupación de los padres por los hábitos de trabajo de sus hijos* obtienen un rendimiento más bajo. Vuelve, por tanto, a repetirse la relación inversa entre las puntuaciones en el factor y el rendimiento.



## Relación con los compañeros

Para conocer la opinión de los alumnos sobre sus compañeros se han hecho siete preguntas que han dado lugar a dos factores que explican el 57% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:

→ Factor 1: **Comportamiento de los compañeros en clase.** Alumnos que perciben que sus compañeros se portan bien en clase, son buenos estudiantes y respetan al profesorado. Este factor explica el 36% de la varianza.

→ Factor 2: **Relaciones entre compañeros.** Alumnos que consideran que sus compañeros se meten y se pelean con ellos y también unos con otros. Este factor explica el 21% de la varianza.

La correlación entre los dos factores es negativa. Cuanto mejor consideran los alumnos que sus compañeros se comportan en clase, menos los perciben como malos compañeros.

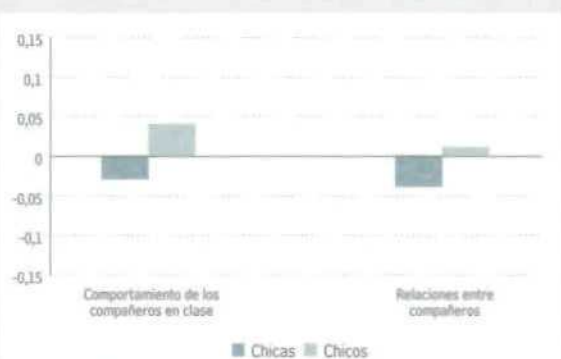
Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en la percepción del comportamiento de sus compañeros en clase como en las relaciones que mantienen entre ellos (gráfico 33).

Las chicas son más exigentes que los chicos a la hora de valorar el comportamiento de los compañeros en clase aunque, al mismo tiempo, manifiestan que éstos, en general, se pelean o se meten menos con ellas. Los chicos tienen una visión contraria a la de las chicas de sus relaciones con los compañeros.

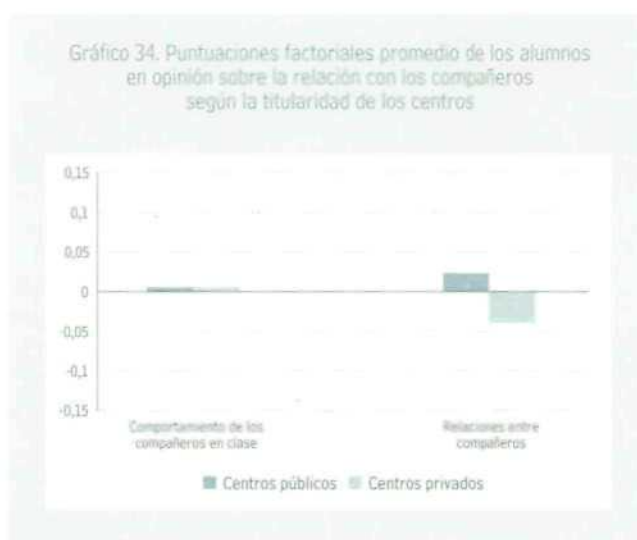
La percepción del comportamiento de los compañeros en clase es muy similar entre los alumnos de centros públicos y privados. Sin embargo, a la hora de juzgar las relaciones entre ellos, los alumnos de los centros públicos consideran que sus compañeros se pelean entre sí y con ellos más de lo que lo piensan los alumnos de centros privados (gráfico 34).

Gráfico 33. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en opinión sobre la relación con los compañeros según el sexo



También se les ha preguntado a los alumnos si fuera del colegio suelen quedar para jugar o estudiar con algún compañero. Del 73% que afirma que sí; el 42% lo hace con uno o dos compañeros; el 14%, con tres o cuatro, y el 16%, con cinco o más.

Relación entre comportamiento de los compañeros en clase y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.



Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor *comportamiento de los compañeros en clase* (gráfico 35). Los alumnos con puntuaciones intermedias en este factor obtienen el rendimiento significativamente más alto (tabla 19) en las tres áreas. Parece que las puntuaciones intermedias recogen posiciones moderadamente críticas, mientras que las puntuaciones extremas suponen, en el caso de la puntuación baja, una actitud hipercrítica, y en el caso de la puntuación alta, un criterio muy laso y, en ambos casos, los alumnos con estas puntuaciones obtienen el rendimiento significativamente más bajo.

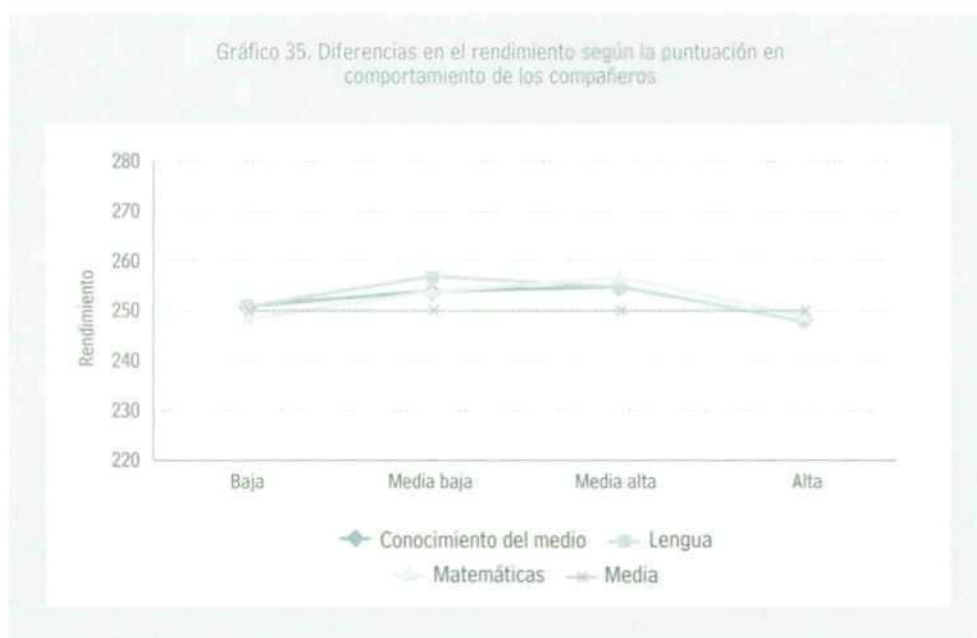


Tabla 19. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la puntuación del comportamiento de los compañeros

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	▲	
Alta	▲	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

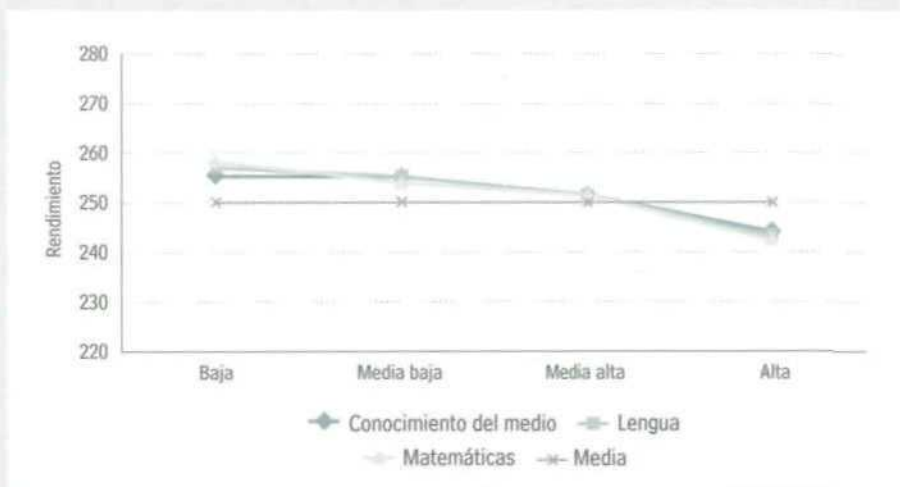
Como ya se ha comentado anteriormente, no existen diferencias en la valoración que los alumnos hacen del comportamiento de los compañeros en clase que estén ligadas a la titularidad de los centros, pero las chicas sí son más exigentes que los chicos a la hora de valorar dicho comportamiento. Sin embargo, como

las diferencias encontradas en el rendimiento en relación con este factor y con el sexo de los alumnos son escasas, no se van a analizar.

Relación entre el factor relación entre compañeros y los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor *relación entre los compañeros* (gráfico 36). Los alumnos con puntuaciones bajas (ningún problema de relación) obtienen el rendimiento más alto en las tres áreas y éste va descendiendo a medida que la puntuación es más alta (aumentan los problemas de relación).

Gráfico 36. Diferencias en el rendimiento según las relaciones con los compañeros



En la tabla 20, se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas según la puntuación de los alumnos en este factor. Los

alumnos que tienen una puntuación baja obtienen el rendimiento más alto en las tres áreas, aunque no hay diferencias significativas con el que obtienen los alumnos con puntuación media baja. Los que tienen una puntuación alta son los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo. No existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que se encuentran en los intervalos intermedios, salvo en el área de lengua.

Tabla 20. Significación de las diferencias en el rendimiento según los problemas de relación entre compañeros

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	○		
Media alta	●	● (L)	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Las chicas y los alumnos de centros privados tienen puntuaciones en *relación con los compañeros* significativamente más bajas que los chicos y los alumnos de centros públicos respectivamente; por ello se va a analizar este factor teniendo en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros.

La tendencia de la relación de este factor, al tener en cuenta el sexo de los alumnos, es la misma que en el análisis global, que, a medida que aumenta la puntuación, los resultados son más bajos.

La tabla 21 muestra la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas según la puntuación de los chicos y chicas en este factor. Tanto los chicos como las chicas, cuando tienen una puntuación alta, obtienen un rendimiento

Tabla 21. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de los problemas de relación entre compañeros y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	● (M)	○				
Media alta	●	○	○	○		
Alta	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

significativamente más bajo que el logrado por los que están en cualquiera de los otros intervalos. Cuando las chicas tienen puntuaciones medias altas consiguen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran las que tienen

menos puntuación; sin embargo, para los chicos no supone ninguna diferencia. Parece, pues, que los resultados de las chicas están más relacionados con este factor que los de los chicos.

En resumen, tanto los chicos como las chicas obtienen mejores resultados cuanto mejor es la relación que existe entre los compañeros, aunque hay más diferencias significativas en los resultados de las chicas que de los chicos, que están relacionadas con este factor.

Vuelve a suceder lo mismo que en el análisis global al relacionar los resultados con este factor teniendo en cuenta en este caso la titularidad de los centros; a medida que aumentan las puntuaciones, tanto en los centros privados como en los públicos, el rendimiento de los alumnos va siendo más bajo.

En la tabla 22, aparece la significación de las diferencias. Como puede apreciarse, no existen diferencias que sean significativas entre los alumnos de centros privados. Entre los alumnos de centros públicos su rendimiento es significativamente más bajo cuando tienen puntuaciones altas en el factor (muchos problemas de rela-

Tabla 22. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de los problemas de relación entre compañeros y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	●	▲	● (L)	▲		
Alta	●	▲	●	▲	●	▲

- Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas
- ▲ No existen diferencias significativas
- (L) Diferencias significativas en lengua

ción). El rendimiento más alto está relacionado con una puntuación baja y media baja en el factor. Parece, pues, que entre los alumnos de centros públicos existe una mayor relación entre los problemas de relación entre compañeros y los resultados que obtienen.

### Opinión sobre el profesorado

Para conocer lo que los alumnos piensan de sus profesores, se han realizado seis preguntas, que se han agrupado en dos factores y que explican el 66% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:



→ Factor 1: Satisfacción general con el profesorado. Los alumnos consideran que sus profesores son simpáticos, explican bien, son justos evaluándolos, saben y se sienten apreciados por ellos. Este factor explica el 50% de la varianza.

→ Factor 2: Exigencia del profesorado. Los alumnos consideran que la cualidad que mejor describe al profesorado es la exigencia. Este factor explica el 17% de la varianza.

No existe correlación entre ambos factores. Parece, pues, que la satisfacción que los alumnos tienen con sus profesores no se ve influida por el nivel de exigencia que éstos muestran.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

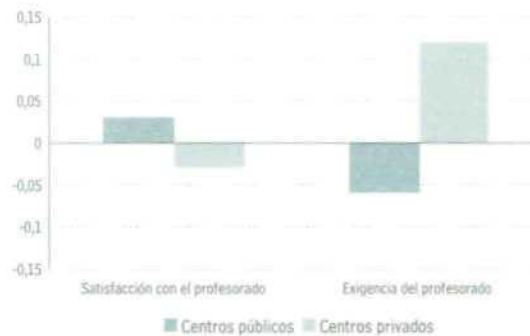
Existen diferencias significativas entre chicos y chicas en los dos factores. Las chicas puntúan más en los aspectos que hacen referencia a la satisfacción con el profesorado, mientras que los chicos están menos satisfechos y los considerarán más exigentes (gráfico 37).

También existen diferencias en la opinión que los alumnos tienen de sus profesores en función de la titularidad del centro en el que estudian (gráfico 38). Para los alumnos de los centros públicos sus profesores son, ante todo, agradables, justos, explican bien y, además, se sienten apreciados por ellos. Por el contrario, los alumnos de los centros privados destacan más su nivel de exigencia.

Gráfico 37. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en opinión acerca del profesorado según el sexo

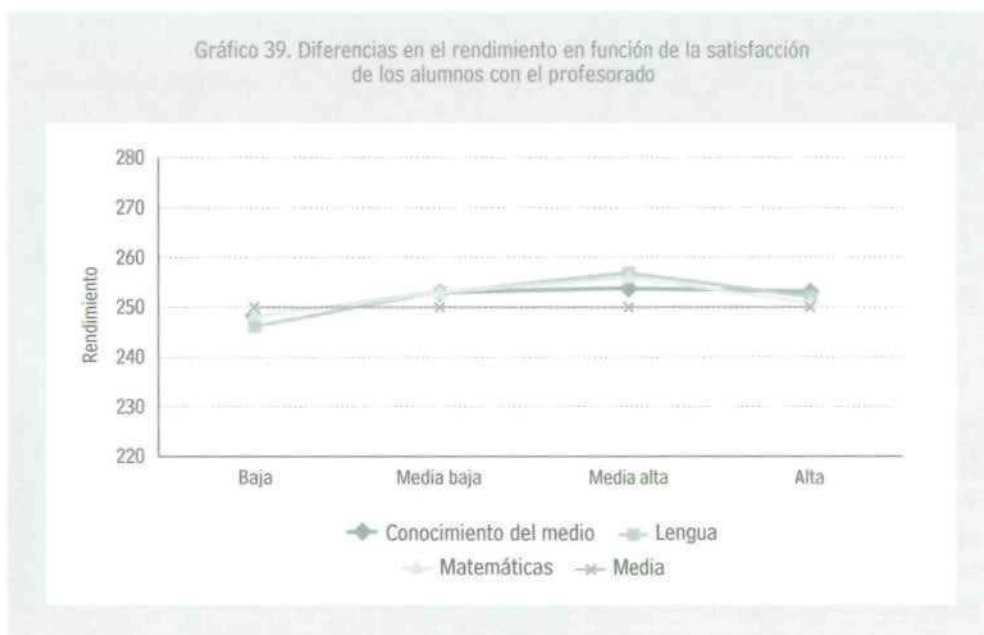


Gráfico 38. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en opinión acerca del profesorado según la titularidad de los centros



Relación entre la **satisfacción** con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las **pruebas de rendimiento**.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor *satisfacción con el profesorado* (gráfico 39). Parece que, a medida que aumenta la satisfacción de los alumnos con el profesorado, también aumenta su rendi-



miento, salvo cuando la satisfacción es muy alta, lo que probablemente indique, más que una satisfacción real, una idealización del profesorado que no se ve reflejada en un más alto rendimiento.

En la tabla 23, se señala la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas según la puntuación de los alumnos en este factor. Parece que la relación de este factor con el rendimiento en las distintas áreas no tiene la misma intensidad. Así, en conocimiento del medio no existen prácticamente diferencias significa-

Tabla 23. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de satisfacción de los alumnos con el profesorado

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (L,M)		
Media alta	●	● (M)	
Alta	● (L)	▲	● (L,M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L,M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

tativas; en matemáticas los alumnos que tienen una puntuación media alta obtienen un rendimiento significativamente más alto que los del resto de los intervalos; y en lengua

las diferencias significativas se dan entre los que puntúan más bajo, que obtienen el rendimiento también más bajo, y el logrado por los que están en el resto de los intervalos.

Las chicas están significativamente más satisfechas con el profesorado que los chicos y al analizar este factor teniendo en cuenta el sexo de los alumnos, tanto las chicas como los chicos que tienen una puntuación baja, media baja o, por el contrario, alta, obtienen un rendimiento más bajo.

Tabla 24. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de la satisfacción de los alumnos con el profesorado y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	● (L,M)	●	● (L)	▲		
Alta	● (L)	▲	▲	▲	▲	● (L,M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L,M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

La tabla 24 muestra la significación de las diferencias en los resultados obtenidos en las áreas evaluadas según la puntuación de los chicos y chicas en este factor. Como puede observarse, las puntuaciones de las chicas en conocimiento del medio no se ven afectadas por la satisfacción de los alumnos con el profesorado. Los chicos tienen más diferencias significativas en sus resultados en relación con la satisfacción con el profesorado que las chicas, aunque en ambos casos son escasas y entre puntuaciones extremas.

Tabla 25. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del nivel de satisfacción con el profesorado y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	▲				
Media alta	●	▲	● (L)	▲		
Alta	●	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Como conclusión, podría decirse que el nivel de satisfacción que las chicas tienen con sus profesores prácticamente no se refleja en unos mejores o peores resultados,

mientras que, entre los chicos, un nivel de satisfacción intermedio con el profesorado supone un rendimiento significativamente más alto.

La tendencia de la relación del factor con el rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, es la misma que la del análisis global. La tabla 25 señala la significación de las diferencias encontradas.

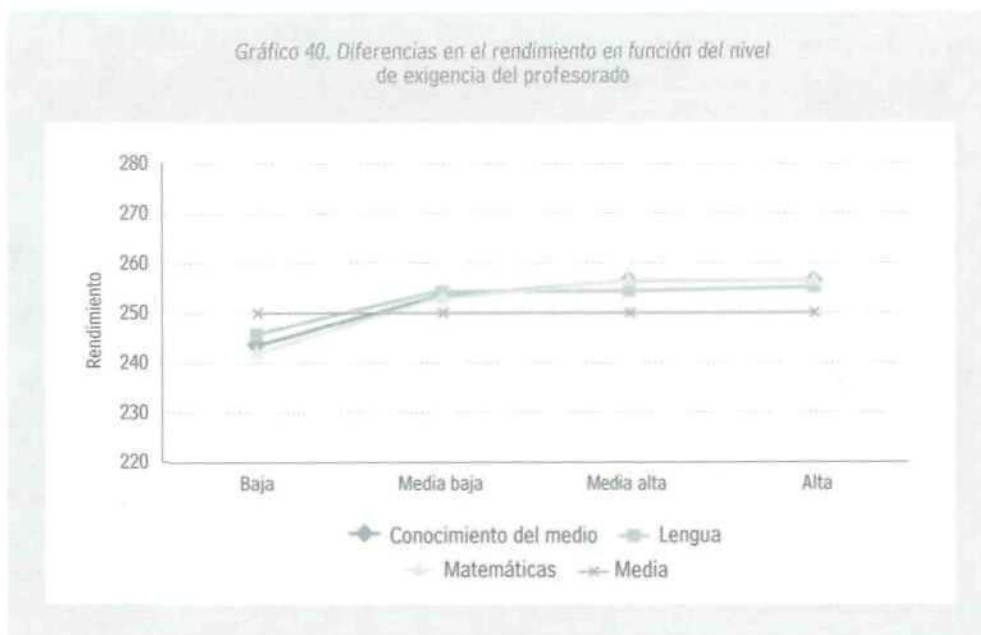
Lo primero que puede observarse es que entre los alumnos de centros privados las diferencias que se dan en los resultados, en relación con este factor, no son significativas. Sí se aprecian algunas entre los resultados de los alumnos de centros públicos. En todas las áreas, los alumnos con puntuación baja en el factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo que los que están en los otros intervalos. Además, en el área de lengua, los alumnos con puntuaciones media alta también obtienen un rendimiento significativamente más alto que los que tienen una puntuación media baja.

En resumen, la satisfacción de los alumnos con el profesorado no tiene reflejo significativo en el rendimiento de los alumnos de centros privados. Sin embargo, entre los alumnos de centros públicos una moderada satisfacción en la relación con los profesores se ve reflejada en un rendimiento más alto.

Relación entre la exigencia del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor exigencia del profesorado (gráfico 40). Como puede observarse, los alumnos que tienen

Gráfico 40. Diferencias en el rendimiento en función del nivel de exigencia del profesorado



la puntuación más baja en el factor obtienen un rendimiento inferior a la media global.

La tabla 26 señala la significación de las diferencias encontradas en el rendimiento que, como puede verse, solo existen entre los resultados de los alumnos que puntúan más bajo en el factor y los que se encuentran en el resto de los intervalos.

Únicamente en el área de conocimiento del medio existen diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos con una puntuación media baja en el factor y los que la tienen media alta y alta.

Los chicos puntúan significativamente más alto que las chicas en el *nivel de exigencia del profesorado*; sin embargo, la tendencia de la relación del factor con el rendimiento es la misma que la del análisis global; esto es, tanto los chicos como las chicas, cuando tienen en este factor una puntuación baja, obtienen un rendimiento inferior a la media global.

Tabla 26. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de exigencia del profesorado

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	● (CM)	
Alta	●	● (CM)	

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

Tabla 27. Significación de las diferencias en el rendimiento en las tres áreas evaluadas en función del nivel de exigencia del profesorado y del sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	○	○		
Alta	●	●	○	○	○	○

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas

La tabla 27 señala las diferencias que son significativas en el rendimiento en relación con el nivel de exigencia del profesorado. La relación de las tres áreas con el factor sigue la mismas tendencias generales, ya que tanto los chicos como las chicas con puntuaciones más bajas en el factor son los que tienen un rendimiento significativamente más bajo. Esto es, cuando los chicos y chicas consideran que sus profesores son poco exigentes, su rendimiento es significativamente más bajo. Como los chicos son los que puntúan más alto, parece que la relación de este factor con el rendimiento puede beneficiarles.



Cuando se tiene en cuenta la titularidad, se repite la tendencia de la relación del factor con el rendimiento de los alumnos.

En la tabla 28, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos de centros públicos con puntuación baja en el factor *exigencia del profesorado* obtienen un

Tabla 28. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del nivel de exigencia del profesorado y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	● (M)				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

rendimiento significativamente más bajo en todas las áreas que el del resto de los intervalos. Entre los alumnos de centros privados ocurre lo mismo en el área de *matemáticas*, mientras que en *conocimiento del medio y lengua* no existen diferencias significativas en el rendimiento logrado por los alumnos con puntuación baja y media baja.

En cualquier caso, con independencia de la titularidad de los centros, los alumnos que consideran que sus profesores son poco exigentes obtienen un rendimiento significativamente más bajo.

## Normas y Disciplina

Para conocer la opinión de los alumnos sobre las normas que rigen su clase y el nivel de disciplina que hay en ella, se han realizado diez preguntas, las cuales se agruparon en tres factores que explican el 52% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:

→ Factor 1: Orden y disciplina. Los alumnos manifiestan que sus profesores dialogan con ellos si no se portan bien y les felicitan si se portan bien, tienen asignadas unas tareas en la clase y son castigados con puntos negativos cuando no siguen las normas. Este factor explica el 27% de la varianza.

→ Factor 2: Quién establece las normas. Los alumnos señalan que las normas del colegio las pone el director y las de la clase, el profesor y, cuanto más se da esta

situación, menos participación consideran que tienen ellos en el establecimiento de las normas que rigen la clase. Este factor explica el 13% de la varianza.

→ Factor 3: Respeto por las normas de la clase. Los alumnos consideran que en sus clases se respetan las normas y que ellos colaboran para que se respeten y se mantenga un orden para poder trabajar. Este factor explica el 12% de la varianza.

Existe una correlación positiva entre el factor 1 y 2 y negativa de ambos con el 3, de manera que se puede concluir que cuanto más piensan los alumnos que en el colegio y en la clase existen unas normas impuestas por el director y el profesor, con sanciones para quien las incumpla, perciben que menos las respetan y menos colaboran para mantenerlas.

#### Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

No existen diferencias entre chicos y chicas a la hora de percibir, tanto la forma en que los profesores estimulan el orden y la disciplina en sus clases como en reconocer quién establece las normas, de la clase y del centro. Sin embargo, las chicas consideran significativamente más que los chicos que en sus clases se respetan las normas de disciplina (gráfico 41).

Por titularidad, las diferencias son significativas en los tres factores. En los dos primeros, orden y disciplina y establecimiento de normas por parte de los profesores y el director puntúan más alto los alumnos de centros privados, mientras que en el último, respeto por las normas de clase, son los alumnos de centros públicos los que tienen una puntuación más alta (gráfico 42).

Gráfico 41. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en las formas de percibir las normas de disciplina según el sexo

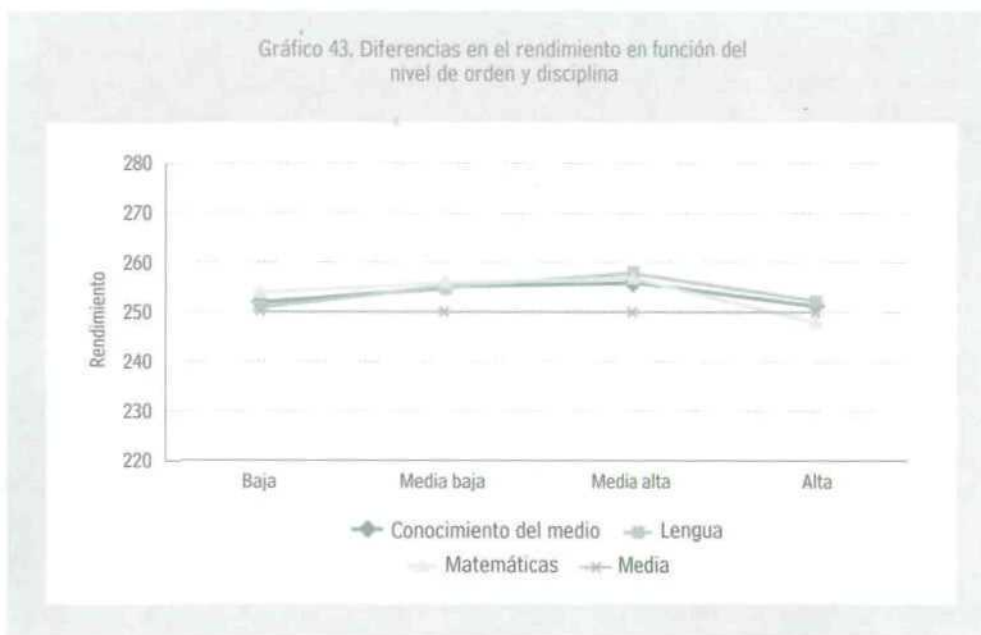


Gráfico 42. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en las formas de percibir la disciplina según la titularidad de los centros



Relación entre el orden y la disciplina y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor *orden y disciplina* (gráfico 43). Como puede apreciarse, una puntuación alta en el factor está relacionada con un rendimiento bajo.



La tabla 29 señala la significación de las diferencias encontradas que, como puede verse, son muy pocas. El rendimiento de los que puntúan alto en *orden y disciplina* es significativamente más bajo que el logrado por los que tienen una puntuación media alta, que son los que consiguen el rendimiento más alto.

Tabla 29. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de orden y disciplina

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	● (L)	△	
Alta	● (M)	● (M)	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L,M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

Se ha comprobado que entre chicas y chicos no hay diferencias significativas en este factor, pero sí por titularidad de los centros; siendo la tendencia de la relación del factor con el rendimiento la misma que la del análisis global.

La tabla 30 señala la significación de las diferencias. En primer lugar, entre los alumnos de centros privados no se aprecia ninguna diferencia en su rendimiento que esté

relacionado con este factor. Entre los alumnos de centros públicos, los que tienen una puntuación alta en el factor, esto es, los que consideran que es alto el nivel de orden y disciplina, obtienen el rendimiento significativamente más bajo.

Tabla 30. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del orden y la disciplina y de la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	△	△				
Media alta	△	△	△	△		
Alta	● (C,M,M)	△	●	△	●	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (C,M,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

Relación entre el respeto por las normas de clase y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación en el factor *respeto por las normas de clase* (gráfico 44), en el que, como puede verse, los alumnos con puntuaciones más bajas en el factor obtienen un rendimiento más bajo que el de la media global en las tres áreas.

Gráfico 44. Diferencias en el rendimiento en función del respeto por las normas de clase

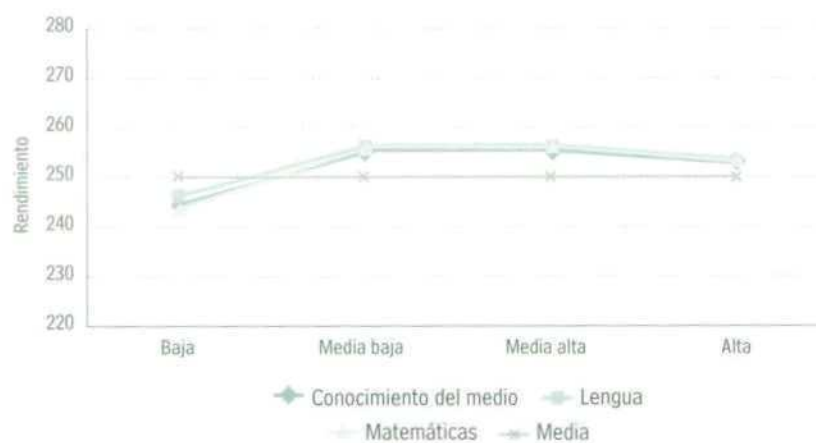


Tabla 31. Significación de las diferencias en el rendimiento en las tres áreas evaluadas en función del respeto por las normas de clase

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	▲	
Alta	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

La tabla 31 señala la significación de las diferencias que, como puede apreciarse, solo se dan entre los resultados de los alumnos con puntuaciones más bajas y los que obtienen los que se encuentran en los otros intervalos del factor.

Las chicas puntúan significativamente más alto que

los chicos en *respeto por las normas de clase*, aunque las tendencias son las mismas que las señaladas en el análisis global.

La significación de las diferencias aparecen en la tabla 32, en la que puede observarse que solo los alumnos con puntuaciones más bajas en el factor obtienen un

Tabla 32. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del respeto por las normas de clase y el sexo de los alumnos

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	● (L)	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (L) Diferencias significativas en lengua

rendimiento significativamente más bajo que el logrado por los de los demás intervalos, en todas las materias, en el caso de los chicos, y solo en lengua, en el de las chicas.

No existen diferencias significativas en los resultados que estén relacionadas con cualquier otra puntuación en el factor.

En resumen, podría decirse que, cuando las chicas y los chicos consideran que en sus clases hay poco respeto por las normas de clase, obtienen un rendimiento significativamente más bajo que si consideran que ese respeto es mayor. Sin embargo, si hay un alto respeto por las normas de clase, en el caso de las chicas y en las áreas de conocimiento del medio y matemáticas, su rendimiento baja y no es significativamente distinto de cuando consideran que el respeto es escaso.



Al igual que las chicas, los alumnos de centros públicos puntúan más alto que los de centros privados en *respeto por las normas de clase*, pero nuevamente la tendencia de la relación del factor con el rendimiento es la misma que la señalada en el análisis global.

La significación de las diferencias aparece en la tabla 33, en la que, como puede observarse, solo se aprecia que el rendimiento de los alumnos con puntuaciones más bajas en el factor es significativamente más bajo que el del resto; esto es, con independencia de la titularidad de los centros, cuando los alumnos consideran escaso el nivel de respeto por las normas de clase, su rendimiento es significativamente más bajo.

Por último, no existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en las áreas evaluadas que tengan relación con una mayor o menor puntuación en el factor *quién establece las normas*.

Tabla 33. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del respeto por las normas de clase y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	△	△		
Alta	△	●	△	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas

## Actitud hacia el centro y la actividad escolar

Las once preguntas realizadas para conocer la opinión de los alumnos sobre el centro en el que estudian se han agrupado en tres factores que explican el 48% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:

→ Factor 1: Adaptación a la vida escolar, motivación por el trabajo y gusto por la participación. Los alumnos manifiestan que su colegio tiene unas normas razonables, que en él aprenden cosas interesantes, que quieren sacar buenas notas y hacer los deberes para ir bien en los estudios, que les gusta responder a las preguntas en clase y trabajar con los compañeros. Este factor explica el 36% de la varianza.

→ Factor 2: Autonomía y satisfacción con la actividad escolar. A los alumnos les gusta ir al colegio y el trabajo que realizan en clase, sobre todo el trabajo individual. Valoran positivamente que les enseñen a usar el tiempo libre y a ser independientes. Este factor explica el 12% de la varianza.

El factor 1 correlaciona positivamente con el factor 2; esto supone que cuanto más adaptado está el alumno a la actividad escolar y más importancia concede a las notas, a los deberes y a la participación en clase, también le gusta más el trabajo autónomo, lo que hace en clase, ir al colegio y sentirse libre e independiente.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas entre chicos y chicas en los dos factores. Las chicas se adaptan mejor a la vida escolar, tienen una mayor motivación por el trabajo y les gusta participar en clase; también les gusta más que a los chicos ir al colegio y trabajar de forma individual y valoran que se les enseñe a usar mejor su tiempo y a ser más independientes (gráfico 45).

No existen diferencias en el nivel de adaptación al colegio entre los alumnos que estudian en centros públicos y en centros privados. Si las hay, en cambio, en la satisfacción con la actividad escolar; los alumnos de centros pú-

blicos se muestran más satisfechos que los de centros los privados con lo que hacen en las clases, les gusta más ir al colegio y consideran que les enseñan a utilizar el tiempo libre y a ser independientes (gráfico 46).

Relación entre adaptación a la vida escolar, motivación por el trabajo y gusto por la participación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con este factor, como puede observarse en el gráfico 47; sin embargo, esta relación no es lineal y por tanto es difícil hacer una interpretación.

Gráfico 45. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en actitud hacia el centro y hacia la actividad escolar según el sexo

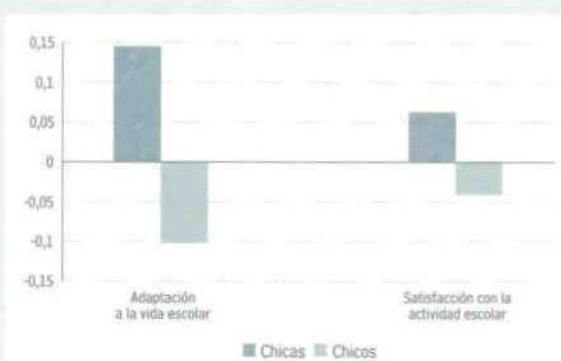
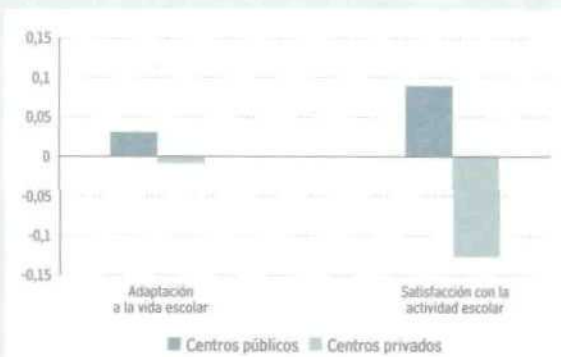
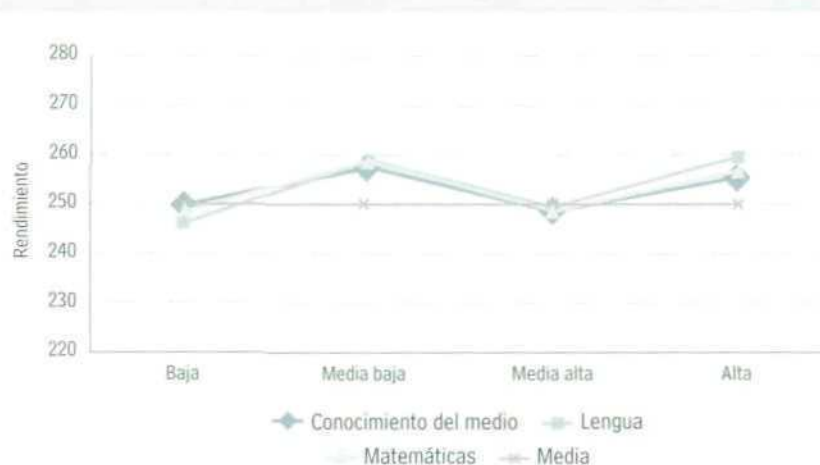


Gráfico 46. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en actitud hacia el centro y hacia la actividad escolar según la titularidad de los centros



Esa circunstancia vuelve a repetirse cuando se analiza la relación entre este factor y el rendimiento teniendo en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian.

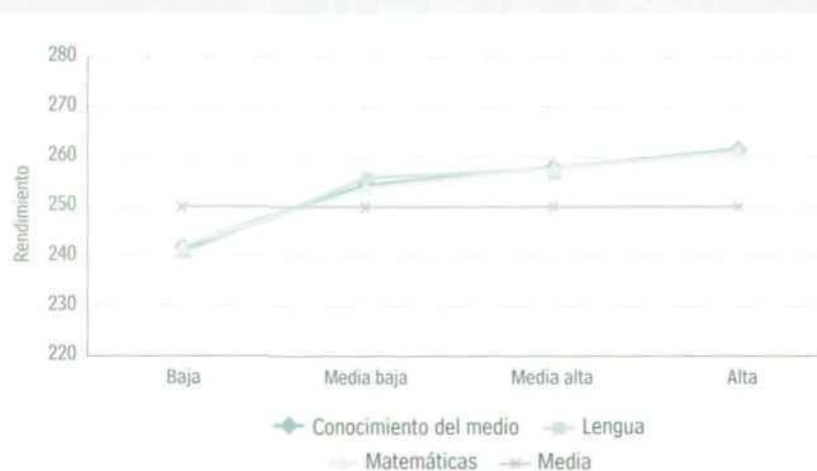
Gráfico 47. Diferencias en el rendimiento en función de la adaptación a la vida escolar, la motivación por el trabajo y el gusto por la participación



Relación entre autonomía y satisfacción con la actividad escolar y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en los resultados que los alumnos obtienen que están relacionadas con su nivel de autonomía y satisfacción con la actividad escolar

Gráfico 48. Diferencias en el rendimiento en función del nivel de autonomía y satisfacción con la actividad escolar



(gráfico 48). Cuanto más alto puntúan los alumnos en el factor, más alto es también su rendimiento.

Tabla 34. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de autonomía y satisfacción con la actividad escolar

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	● (CM,M)	
Alta	●	●	

- Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas
- No existen diferencias significativas
- (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

La tabla 34 señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos con puntuaciones más bajas en el factor tienen un rendimiento significativamente más bajo que los que se encuentran en el resto de los intervalos. Los que tienen una puntuación media baja logran un rendimiento significativamente más bajo que los que consiguen puntuaciones media alta y alta, en conocimiento del medio y matemáticas, y solo significativamente más baja que los que tienen la puntuación más alta en lengua.

Al analizar la relación de este factor con los resultados teniendo en cuenta el sexo de los alumnos, las tendencias son las mismas; esto es, vuelven a ser los chicos y

Tabla 35. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del nivel de autonomía y satisfacción con la actividad y el sexo de los alumnos

		Baja		Media baja		Media alta	
		Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Conocimiento del medio	Baja						
	Media baja	●	●				
	Media alta	●	●	○	○		
	Alta	●	●	● (L)	●	○	● (M)

- Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas
- No existen diferencias significativas
- (L,M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

chicas con puntuaciones más bajas los que obtienen los resultados significativamente más bajos (tabla 35).

En resumen, tanto los chicos como las chicas con bajo nivel de satisfacción con el nivel de autonomía y satisfacción con la actividad escolar obtienen el rendimiento significativamente más bajo. Cuando ese nivel de satisfacción es medio bajo, el rendimiento obtenido es significativamente más bajo que cuando están altamente satisfechos.

También existen diferencias en todas las áreas en los resultados entre aquellos chicos que tienen una puntuación media baja y los que la tienen alta. En las chicas solo ocurre en el área de lengua.

Cuando las diferencias se analizan teniendo en cuenta la titularidad de los centros, se repiten las tendencias de la relación del factor con el rendimiento que se han observado anteriormente. Esto es, con independencia de la titularidad, los alumnos con bajo nivel de satisfacción en relación con el nivel de autonomía y

Tabla 36. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del nivel de autonomía y satisfacción con la actividad y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	● (CM)	▲		
Alta	●	●	●	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

satisfacción con la actividad escolar obtienen el rendimiento significativamente más bajo. Cuando ese nivel de satisfacción es medio bajo, y solo entre los alumnos de centros públicos, el rendimiento obtenido es significativamente más bajo que cuando están altamente satisfechos (tabla 36).

Además, los alumnos de centros públicos con puntuaciones media baja obtienen un resultado significativamente más bajo que el logrado por los de puntuación alta en las áreas de lengua y matemáticas y media alta y alta, en conocimiento del medio. Como puede apreciarse, existen más diferencias significativas en el rendimiento entre los alumnos de centros públicos que de privados, que estén relacionadas con esta variable.

### Faltas de asistencia a clase

El 64% de los alumnos no falta a clase más de 4 ó 5 días en todo el curso. El 21% falta 2 ó 3 veces por trimestre, el 5% tiene ese mismo número de faltas, pero al mes. Por último, un 2% falta casi todas las semanas alguna vez.

#### Diferencias en las faltas a clase según el sexo y la titularidad y el tamaño de los centros

Mediante las pruebas de *chi-cuadrado* realizadas en función de las variables de estratificación, ha podido observarse que no existen diferencias significativas en el



número de faltas que tienen los alumnos en relación con su sexo y la titularidad del centro en el que estudian.

## PERCEPCIÓN SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS

### Forma de trabajo en clase

Para conocer la percepción de los alumnos sobre la forma en que trabajan en clase, se han realizado quince preguntas que, agrupándose en tres factores, explican el 42% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:

→ Factor 1: Trabajo participativo, activo y tecnológico. Los alumnos manifiestan que el profesor cuenta con su opinión a la hora de planificar las actividades y pregunta mientras explica; además, en sus clases utiliza diapositivas, cassetes

y vídeos; y, los alumnos, por su parte, emplean ordenadores, realizan debates, exponen temas o trabajos, usan la biblioteca, realizan actividades que propone el profesor y toman apuntes del encerado. Este factor explica el 22% de la varianza.

→ Factor 2: Trabajo clásico. Los alumnos ponen de manifiesto que en clase pueden preguntar todas las dudas, que el profesor explica los temas y que realizan los ejercicios del libro de texto. Este factor explica el 12% de la varianza

→ Factor 3: Trabajo en grupo. Los alumnos señalan el tiempo que dedican a trabajar en equipo

Gráfico 49. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en la percepción de las formas de trabajar en clase según el sexo

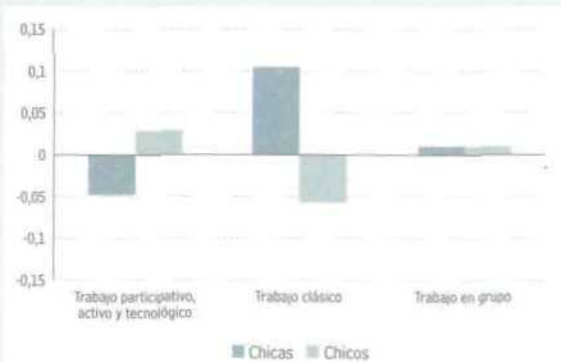
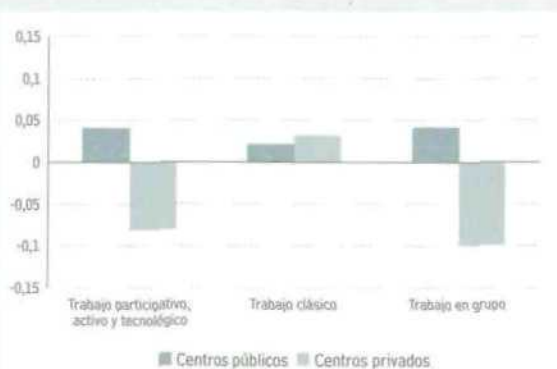


Gráfico 50. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en la percepción de las formas de trabajar en clase según la titularidad de los centros



y en parejas, o, por el contrario, a realizar un trabajo individual. Este factor explica el 8% de la varianza.

Existe una correlación positiva entre los factores 1 y 3 y negativa de ambos con el 2. Esto es, cuanto más se trabaja en la clase de forma participativa, activa, haciendo uso de material tecnológico, y en equipo, en menor medida se realiza un tipo de trabajo clásico.

#### Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Como puede apreciarse en el gráfico 49, existen diferencias significativas en la percepción que las chicas y los chicos tienen sobre la forma en que trabajan en clase. Las chicas consideran que la forma de trabajo que realizan se ajusta al modelo clásico, mientras que para los chicos es un trabajo participativo, activo y tecnológico. No se aprecian diferencias a la hora de hablar del trabajo en grupo.

Los alumnos de los centros públicos consideran significativamente más que los de los centros privados que realizan un trabajo tanto participativo, activo y tecnológico como un trabajo realizado en equipo (gráfico 50). No se aprecian diferencias significativas entre unos y otros al valorar el trabajo clásico.

Al analizar la relación de los factores anteriormente descritos, se va a tener en cuenta la percepción global de lo que se hace en las clases. Por ello, los análisis se van a llevar a cabo también de forma global y teniendo en cuenta la titularidad de los centros, ante la posibilidad de que sean dos realidades distintas.

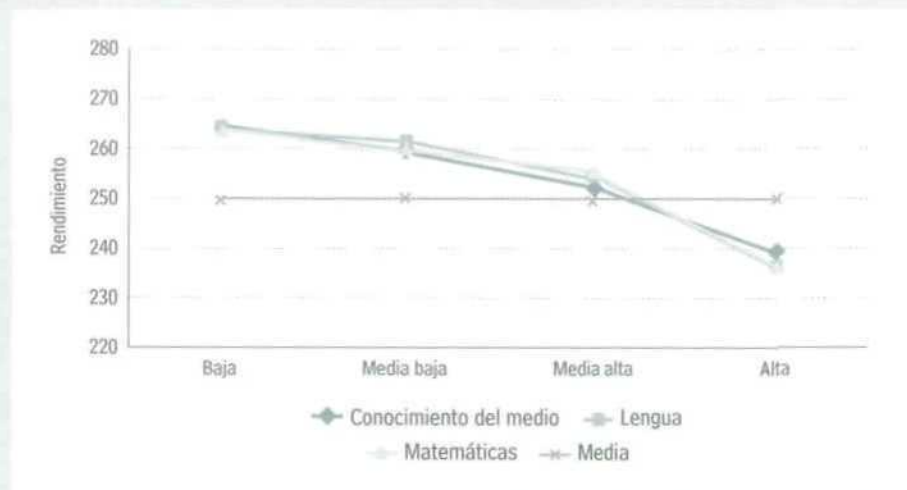
#### Relación entre trabajo participativo, activo y tecnológico y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor *trabajo participativo, activo y tecnológico* con el rendimiento, se han dividido las puntuaciones de los alumnos en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los sujetos que menos puntúan en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos que más puntúan en el factor.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la puntuación obtenida en este factor (gráfico 51). Cuanto más alto puntúan en él, sus resultados son significativamente más bajos (tabla 37).

Resulta difícil explicar estos resultados, dado que no parece admisible que cuando los alumnos tienen la percepción de realizar un trabajo participativo, activo y tecnológico en clase obtengan peores resultados. Ante estos resultados, parece necesari-

Gráfico 51. Diferencias en el rendimiento en función del nivel de trabajo participativo, activo y tecnológico



rio analizar el uso que se hace en las clases de los medios audiovisuales y tecnológicos en general.

Cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros (tabla 38), ocurre lo mismo que se ha manifestado al analizar la relación entre este factor y el rendimiento, de forma global.

Tabla 37. Significación de las diferencias en los resultados según el nivel de trabajo participativo, activo y tecnológico

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (CM,M)		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

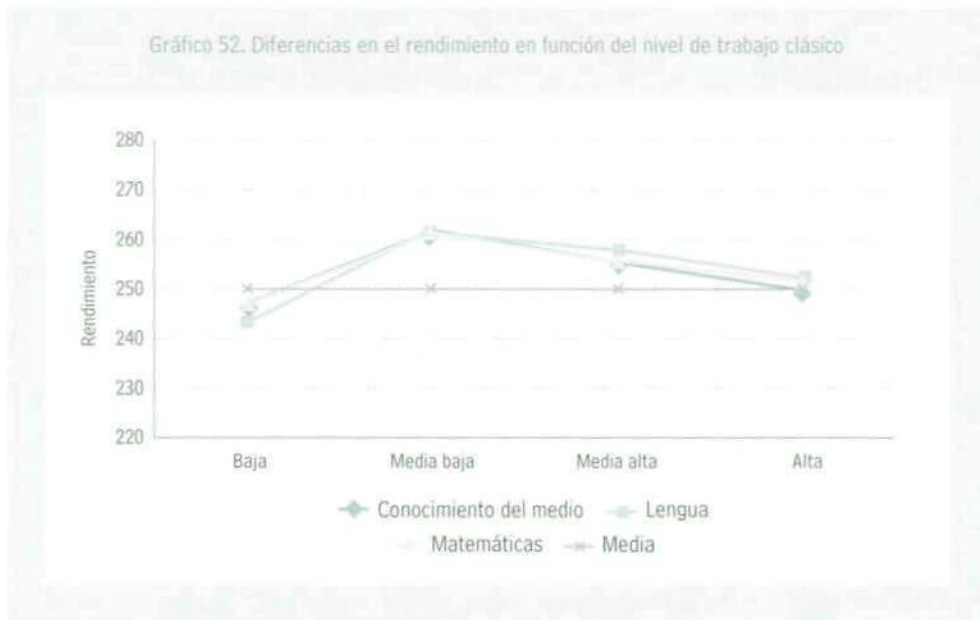
● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

Tabla 38. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del trabajo participativo, activo y tecnológico y de la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	○	● (M)				
Media alta	●	●	● (CM,L)	● (CM,L)		
Alta	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio y lengua

Relación entre trabajo clásico y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



En el gráfico 52, puede observarse que existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una más alta o baja puntuación en este factor. La percepción de realizar poco trabajo clásico o, por el contrario, hacerlo mucho está relacionado con un rendimiento más bajo.

La tabla 39 señala la significación de las diferencias. Tener una puntuación baja en el factor supone lograr un rendimiento más bajo que si se obtiene una puntuación intermedia, e incluso alta en el área de lengua. Puntuar alto en el factor está relacionado con un rendimiento más bajo que si se tiene una puntuación intermedia.

No existen diferencias en la percepción del trabajo clásico que se realiza en las clases que esté relacionada con la titularidad de los centros.

Relación entre trabajo en grupo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

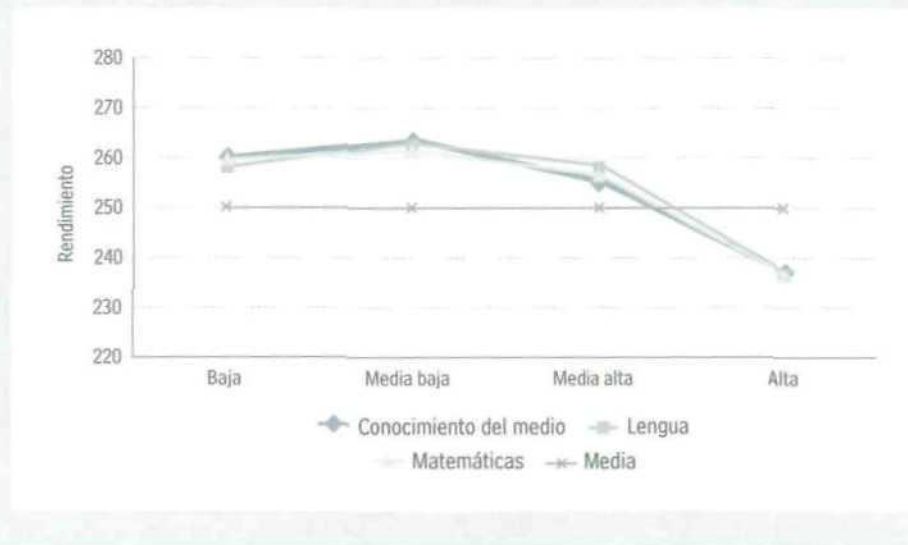
Tabla 39. Significación de las diferencias en los resultados según el nivel de trabajo clásico

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	△	
Alta	● (L)	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

El gráfico 53 señala las diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con una mayor o menor puntuación en el factor. Parece que los alumnos que

Gráfico 53. Diferencias en el rendimiento en función del nivel de trabajo en grupo



consideran que trabajan más en grupo son los que obtienen el rendimiento más bajo.

La tabla 40 señala la significación de las diferencias encontradas. En las tres áreas, los alumnos que puntúan más alto en el factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el obtenido por

los que se encuentran en los demás intervalos. También los de puntuación media alta consiguen resultados inferiores a los que tienen una puntuación media baja y baja, salvo en las áreas de lengua y matemáticas, en las que no hay diferencias en el rendimiento entre los se encuentran en una puntuación baja o media baja en el factor.

En consecuencia, y como resumen, los alumnos que desarrollan prácticamente todo su trabajo escolar en grupo son los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo.

Existen diferencias en la percepción del trabajo que realizan en grupo, que están relacionadas con la titularidad de centros. Los alumnos de los centros públicos puntúan significativamente más alto en el factor; sin embargo, al cruzar este factor

Tabla 40. Significación de las diferencias en los resultados según el nivel de trabajo en grupo

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	● (CM)	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio



con el rendimiento, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, las tendencias son las mismas que las señaladas en el análisis global.

En la tabla 41 aparece la significatividad de las diferencias encontradas. Son los alumnos, sin distinción por titularidad de los centros, con puntuación más alta en el factor los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo. En conocimiento del medio, los alumnos de uno y otro tipo de centros con puntuación media alta obtienen también un rendimiento significativamente inferior a los de puntuación media baja.

Tabla 41. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del nivel de trabajo en grupo y de la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	● (M)	● (CM)	● (CM,M)		
Alta	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ● No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

Además, entre los alumnos de centros privados en el área de matemáticas, solo los que tienen una puntuación media alta logran un rendimiento significativamente inferior a los que puntúan menos en el factor.

Así pues, los alumnos de centros públicos y privados que trabajan en grupo con *mucha frecuencia* obtienen un rendimiento significativamente más bajo en todas las áreas y, además, en conocimiento del medio, los alumnos que realizan esta forma de trabajo con *bastante frecuencia* obtienen un rendimiento significativamente inferior a los que lo hacen con *alguna frecuencia*.

En el área de matemáticas, los alumnos de centros privados que trabajan con *bastante frecuencia* en grupo obtienen un rendimiento significativamente inferior a los que trabajan con menor frecuencia de esta manera.

### Formas de evaluación

Para conocer la opinión de los alumnos sobre la forma en que son evaluados, se han realizado siete preguntas que, agrupadas en tres factores, explican el 59% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:

→ Factor 1: Evaluación continua. El profesor revisa las actividades que se hacen en clase, corrige los deberes y, mientras repasa la lección, pregunta lo que los alumnos saben sobre ella. Este factor explica el 29% de la varianza.

→ Factor 2: Controles. Los alumnos realizan controles, que suelen ser escritos, después de cada tema y colaboran en la corrección de los deberes. Este factor explica el 15% de la varianza.

→ Factor 3: Autoevaluación. Los alumnos se ponen a sí mismos las notas en los controles y actividades que realizan. Este factor explica el 14% de la varianza.

Existe una correlación positiva entre el factor 1 y el 3 y negativa entre el 1 y el 2, lo que supone que, cuanto más realiza el profesor evaluación continua, menos recurre a evaluar con controles y más promueve la autoevaluación por parte de los alumnos.

Diferencias según el **sexo** de los alumnos y la **titularidad** de los centros

No existen diferencias significativas entre chicos y chicas en la percepción de la evaluación continua en sus estudios; sin embargo, sí las hay al expresar su opinión sobre los otros dos modos de evaluación. Las chicas consideran que realizan más controles que los chicos y éstos más autoevaluación que las chicas (gráfico 54).

Como puede observarse en el gráfico 55, existen diferencias significativas entre alumnos de centros públicos y privados. Los alumnos de centros públicos piensan, en mayor

Gráfico 54. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en la percepción que tienen sobre la forma en que son evaluados según el sexo

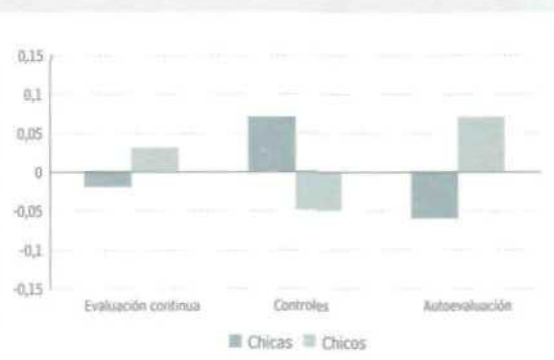
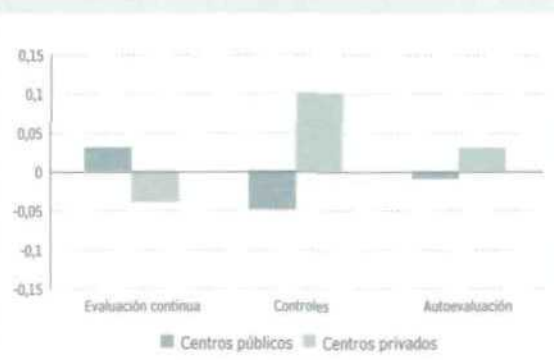


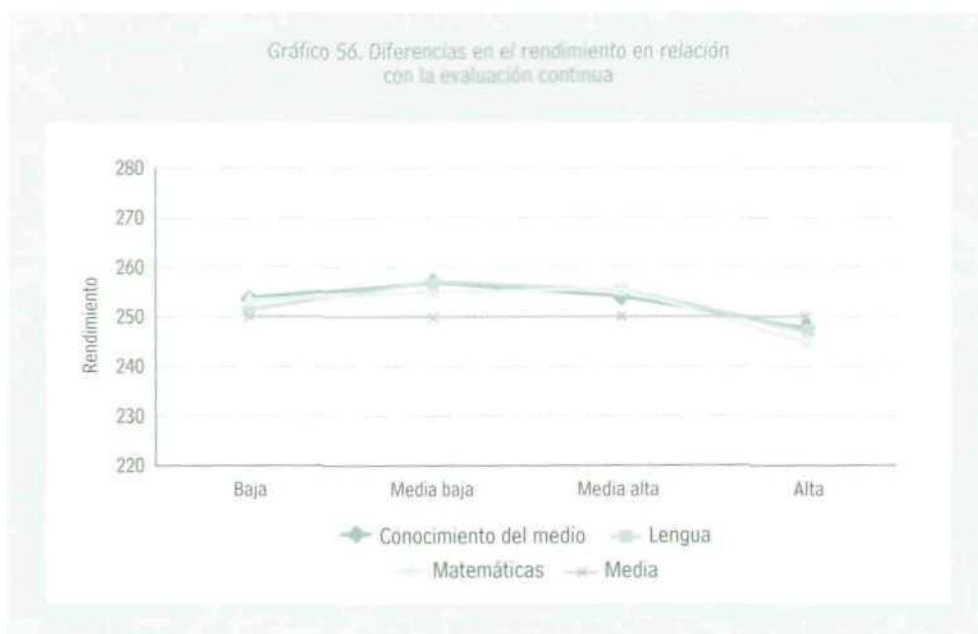
Gráfico 55. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en la percepción sobre la forma en que son evaluados según la titularidad de los centros



medida, que son evaluados de forma continua, y los de centros privados, por medio de controles. Unos y otros consideran, en la misma medida, que se emplea la auto-evaluación.

Relación entre el empleo de la evaluación continua y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una puntuación alta o baja en el factor (gráfico 56).



La tabla 42 señala la significación de las diferencias que coinciden en las tres áreas evaluadas. Solo los alumnos que puntúan alto en el factor evaluación continua obtienen el rendimiento significativamente más bajo. Las puntuaciones de los demás intervalos no marcan diferencias significativas en el rendimiento.

Tabla 42. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la evaluación continua

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	△	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas

Existen diferencias en la percepción que los alumnos tienen de la utilización de la evaluación continua como método de evaluación de su trabajo que están relacionadas con la titularidad de los centros. Al cruzar este factor con el rendimiento teniendo en cuenta la titularidad de los centros, las tendencias son

las mismas que aparecen en el análisis global; además, la significación de las diferencias es escasa (tabla 43). En lengua y conocimiento del medio, entre los alumnos de centros privados, no existen diferencias, mientras que en matemáticas solo aparecen entre los resultados de los que más puntúan en el factor, que son significativamente más bajos que los logrados por los de los demás intervalos.

Tabla 43. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la evaluación continua y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	● (LM)	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	▲	● (M)	●	● (M)	●	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (LM) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

Entre los alumnos de centros públicos, el rendimiento de los que tienen una puntuación alta en el factor es significativamente inferior a los que tienen puntuaciones intermedias. También los de puntuación baja obtienen un rendimiento significativamente más bajo, en lengua y matemáticas, que el logrado por los de puntuación media baja.

En resumen, parece que la utilización de la evaluación continua no tiene mucha relación con el rendimiento de los alumnos. Entre los centros de titularidad privada, y solo en el área de matemáticas, los que perciben que utilizan más este tipo de evaluación, son los que obtienen el rendimiento más bajo.

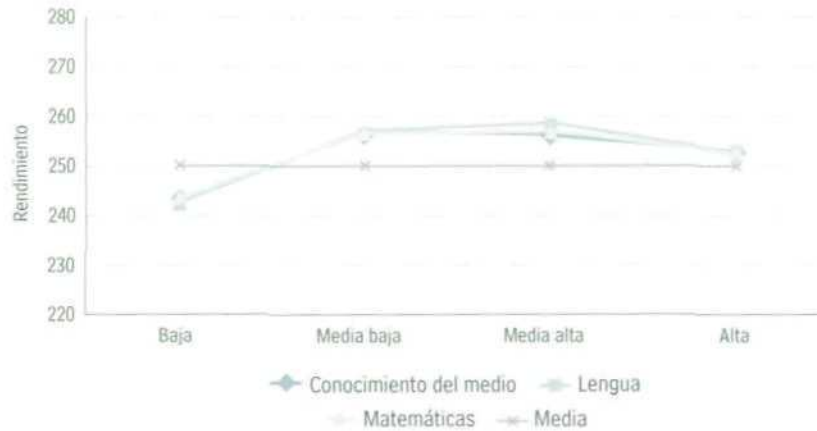
Entre los alumnos de centros públicos, los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo en todas las áreas son los que consideran que con frecuencia se utiliza para su evaluación, la evaluación continua, aunque ese rendimiento no se diferencia del que obtienen los que, por el contrario, consideran que es poco o nada utilizada la evaluación continua.

#### Relación entre el uso de controles de evaluación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la frecuencia con la que realizan controles como sistema de evaluación (gráfico 57). La significación de esas diferencias aparecen en la tabla 44.

Como puede apreciarse, los alumnos que menos controles realizan son los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo. También los que utilizan con

Gráfico 57. Diferencias en el rendimiento en relación con la frecuencia en el uso de controles de evaluación



*mucha frecuencia* este método de evaluación obtienen un rendimiento más bajo que los que lo utilizan con *alguna frecuencia*. Los mejores resultados coinciden con una utilización moderada de los controles de evaluación.

Al relacionar este factor con el rendimiento de los

Tabla 44. Significación de las diferencias en el rendimiento en las áreas evaluadas en relación con la frecuencia en el uso de controles de evaluación

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	▲	
Alta	●	▲	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 45. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con los controles de evaluación y con la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	● (L)	▲	▲	▲	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (L) Diferencias significativas en lengua



alumnos, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, la tendencia es la misma expresada anteriormente: los alumnos, tanto de centros públicos como privados, que tienen una puntuación baja en el factor obtienen el rendimiento más bajo.

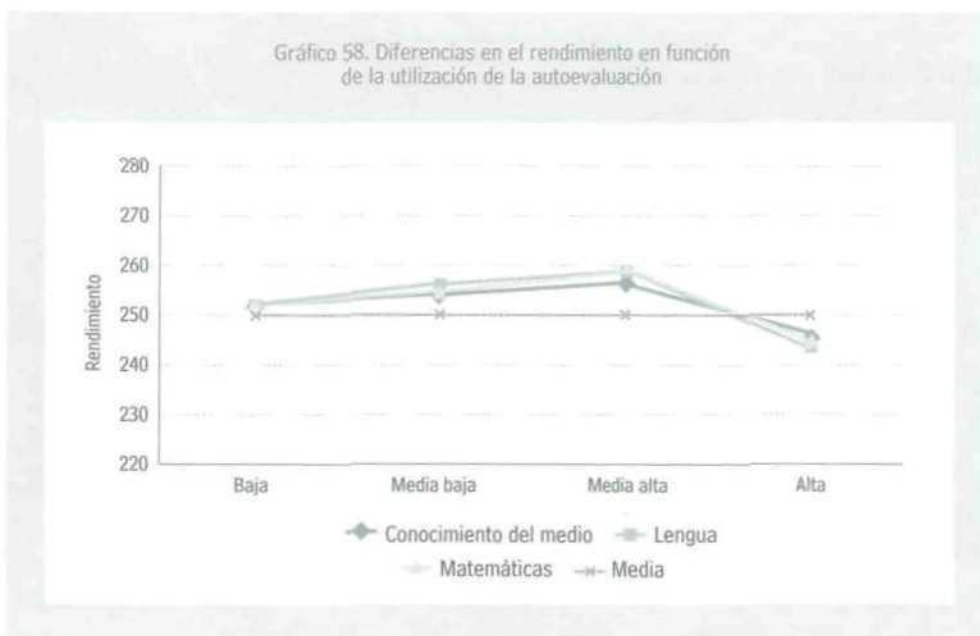
La significación de las diferencias (tabla 45) señala que los alumnos de centros públicos con puntuaciones bajas en el factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el logrado por los alumnos que se encuentran en el resto de los intervalos.

Los alumnos de centros privados con puntuaciones bajas obtienen un rendimiento significativamente inferior al logrado por los de los intervalos intermedios, en conocimiento del medio y matemáticas y en lengua, inferiores al resto de los intervalos. Por otro lado, los que tienen la máxima puntuación en el factor obtienen un rendimiento inferior a los del intervalo medio alto.

Aunque con ligeras diferencias entre centros públicos y privados, los que realizan pocos controles obtienen un rendimiento significativamente más bajo y, una vez más, una utilización moderada de los controles parece estar relacionada con el rendimiento más alto.

Relación entre la utilización de la autoevaluación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

El gráfico 58 muestra las diferencias en el rendimiento al relacionarlo con la mayor o menor utilización de la autoevaluación. Una puntuación alta en el factor supone obtener el rendimiento más bajo.



La tabla 46 señala la significación de las diferencias encontradas. Efectivamente, los alumnos que perciben que utilizan con mucha frecuencia (puntuación alta en el factor) la autoevaluación obtienen el rendimiento significativamente más bajo. Por el contrario, los que tienen una puntuación media alta obtienen el rendimiento significativamente más alto.

Tabla 46. Significación de las diferencias en los resultados según el nivel de utilización de la autoevaluación

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	—		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 — No existen diferencias significativas

Parece que una utilización frecuente de la autoevaluación, pero no excesiva, está relacionada con un alto rendimiento.

No existen diferencias significativas entre la percepción que los alumnos tienen del nivel de utilización de la autoevaluación y el rendimiento que obtienen que estén relacionadas con la titularidad de los centros.

## ACTITUDES DEL ALUMNO

Para conocer la opinión de los alumnos sobre sus actitudes, se han realizado treinta y seis preguntas, que se han agrupado en diez factores que explican el 63% de la varianza.

Los factores se han definido de la siguiente forma:

→ Factor 1: Importancia de las matemáticas y de sacar buenas notas. Los alumnos consideran que lo más importante es sacar buenas notas e ir bien en matemáticas. Este factor explica el 23% de la varianza.

→ Factor 2: Gusto por las lenguas. Los alumnos afirman que la lengua castellana y la propia de la comunidad en la que viven son muy fáciles y les gustan. Este factor explica el 7% de la varianza.

→ Factor 3: Trabajo en grupo y participación. Para los alumnos que puntúan alto en este factor, lo más importante es participar en clase, trabajar en grupo o en pareja, y tener tiempo libre. Este factor explica el 6% de la varianza.

→ Factor 4: Actividades necesarias para sacar buenas notas. Los alumnos consideran que para sacar buenas notas es preciso hacer los deberes, portarse bien en

clase, realizar adecuadamente las actividades, esforzarse todo lo posible, asistir a clase y hacer bien los controles. Este factor explica el 5% de la varianza.

→ Factor 5: Gusto por las matemáticas. Los alumnos afirman que las matemáticas son muy fáciles y les gustan. Este factor explica el 4% de la varianza.

→ Factor 6: Trabajar mucho, memorizar y entender. Los alumnos consideran que lo más importante es trabajar mucho, tanto en casa como en clase, memorizar las lecciones, hacer muchos ejercicios y entender las explicaciones del profesor. Este factor explica el 4% de la varianza.

→ Factor 7: Gusto por la lengua inglesa. Los alumnos afirman que la lengua inglesa es muy fácil y les gusta. Este factor explica el 4% de la varianza.

→ Factor 8: Gusto por el conocimiento del medio. Para los alumnos el conocimiento del medio es fácil y les gusta. Este factor explica el 4% de la varianza.

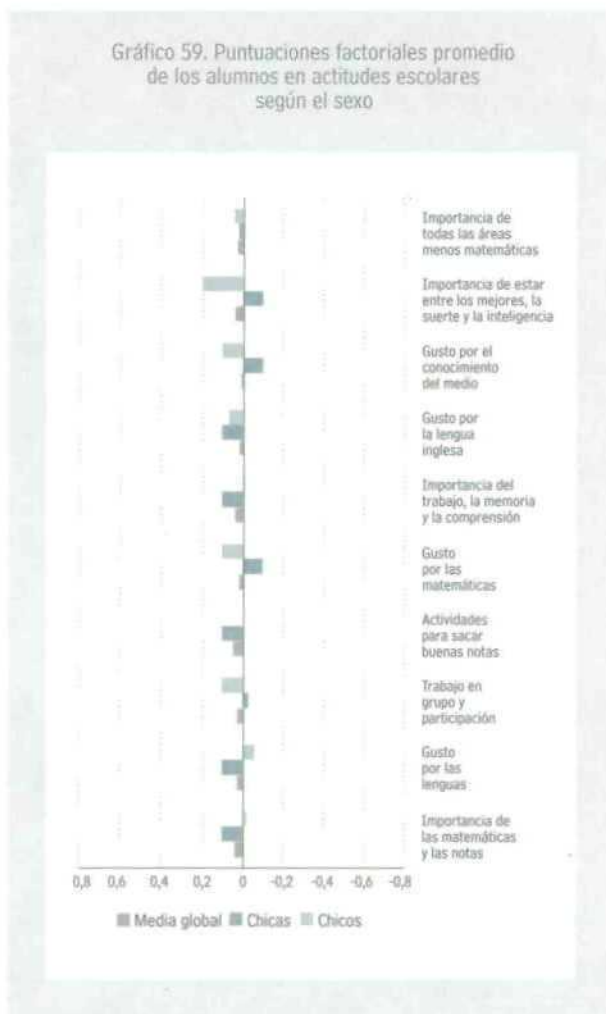
→ Factor 9: Importancia de estar entre los mejores, del factor suerte y de tener inteligencia. Los alumnos consideran que es importante estar entre los primeros de la clase, tener buena suerte y ser inteligentes. Este factor explica el 3% de la varianza.

→ Factor 10: Importancia de ir bien en todas las áreas (excepto en matemáticas).

Los alumnos consideran que lo más importante es ir bien en plástica, educación física, lengua castellana, lengua propia de la comunidad en la que viven, conocimiento del medio e inglés. Este factor explica el 4% de la varianza.

Existe una correlación positiva entre todos los factores, excepto con el factor 10 que se refiere a la importancia que el alumno concede a ir bien en todas

Gráfico 59. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en actitudes escolares según el sexo

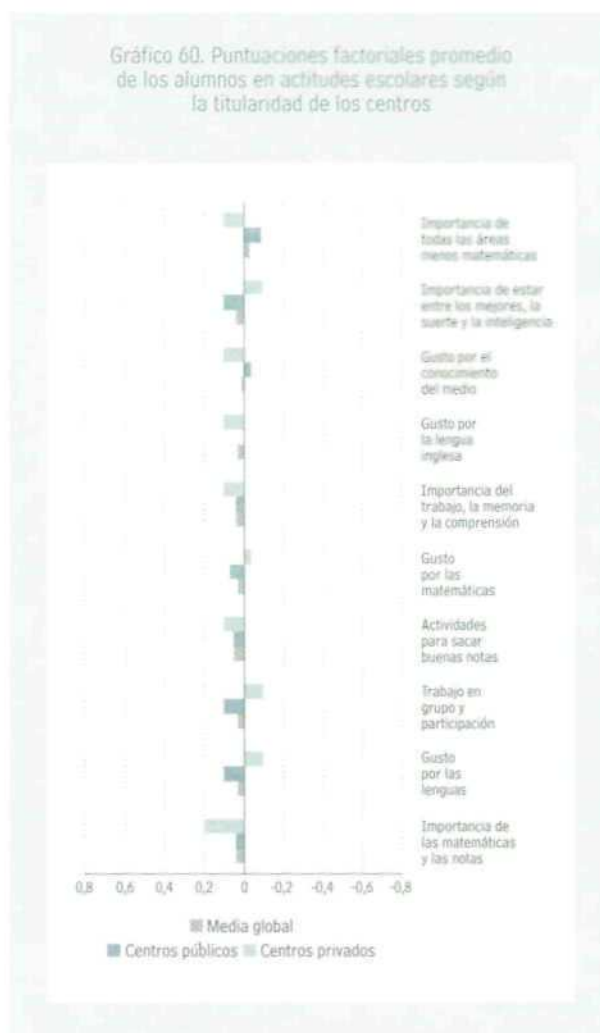


las áreas excepto en las matemáticas.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Para las chicas es más importante que para los chicos sacar buenas notas e ir bien en matemáticas, les gustan más que a los chicos las lenguas y realizar las actividades necesarias para obtener buenos resultados y consideran imprescindible el trabajo, la memoria y la comprensión.

Para los chicos lo más importante es trabajar en grupo, participar en clase, tener inteligencia y suerte, y lo que más les gusta son las matemáticas y el conocimiento del medio, así como estar entre los mejores (gráfico 59).



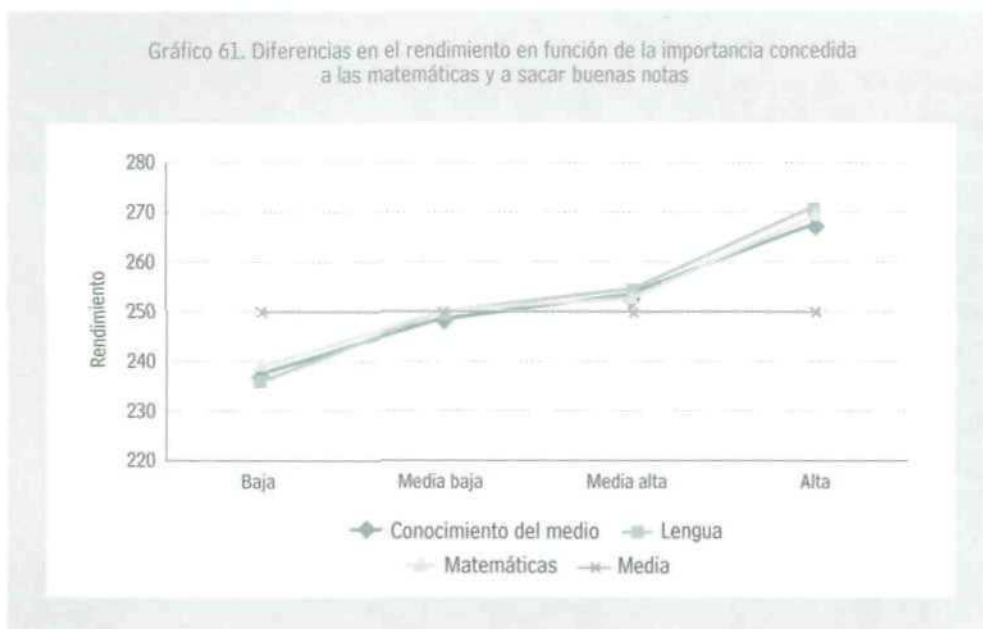
No se observan diferencias entre chicos y chicas a la hora de conceder importancia a todas las áreas, excepto a la de matemáticas.

Los alumnos de los centros públicos están más interesados que los de centros privados en actividades relacionadas con el trabajo en grupo y la participación en clase, así como en el gusto por las lenguas y las matemáticas. También conceden más importancia a estar entre los mejores, tener inteligencia y suerte.

Los alumnos de centros privados, por su parte, dan más importancia tanto a las matemáticas como al resto de las áreas y a sacar buenas notas; además, les gusta la lengua inglesa y el conocimiento del medio (gráfico 60).

No se aprecian diferencias ni en la necesidad que unos y otros sienten de realizar actividades para sacar buenas notas ni en la importancia que conceden al trabajo, la memoria y la comprensión.

Relación entre importancia de las matemáticas y de sacar buenas notas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Para relacionar el factor *importancia de las matemáticas y de sacar buenas notas* con el rendimiento, se han dividido las puntuaciones de los alumnos en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los sujetos que menos puntúan en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos que más puntúan en el factor.

Tabla 47. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la importancia de las matemáticas y de sacar buenas notas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	△	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas

Existen diferencias significativas en el rendimiento en relación con este factor (gráfico 61). A medida que los alumnos conceden más importancia a las matemáticas y a sacar buenas notas, su rendimiento es significativamente más alto, aunque entre las puntuaciones intermedias no existen diferencias significativas (tabla 47).

En este factor existen diferencias, como ya se ha dicho, entre chicos y chicas y entre centros públicos y privados. Puntúan más alto las chicas y los alumnos de centros privados, lo que, en principio, les favorece dada la relación del factor con el rendimiento.

En este factor existen diferencias, como ya se ha dicho, entre chicos y chicas y entre centros públicos y privados. Puntúan más alto las chicas y los alumnos de centros privados, lo que, en principio, les favorece dada la relación del factor con el rendimiento.



Teniendo en cuenta el sexo, la tendencia del factor con el rendimiento es la misma que la del análisis general. Como puede observarse en la tabla 48, cuanto más alto puntúan

Tabla 48. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la importancia de las matemáticas y de sacar buenas notas y el sexo de los alumnos

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	●	●		
Alta	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas

chicas y chicos en conceder importancia tanto a las matemáticas como a sacar buenas notas, sus rendimientos son significativamente más altos en las tres materias evaluadas.

Por titularidad de los centros aparece la misma tendencia en la relación del factor con el rendimiento que la mostrada en el análisis global; esto es, cuanto más impor-

Tabla 49. Significación de las diferencias en el rendimiento en relación con la importancia de las matemáticas y de sacar buenas notas y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	●	●		
Alta	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas

tancia conceden los alumnos a ir bien en matemáticas y a sacar buenas notas, más alto es el rendimiento que obtienen, con independencia del tipo de centro en el que estudian (tabla 49).

Relación entre el gusto por las lenguas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento que están relacionadas con la manifestación de un mayor o menor gusto de los alumnos por las lenguas (gráfico 62).

Gráfico 62. Diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a las lenguas

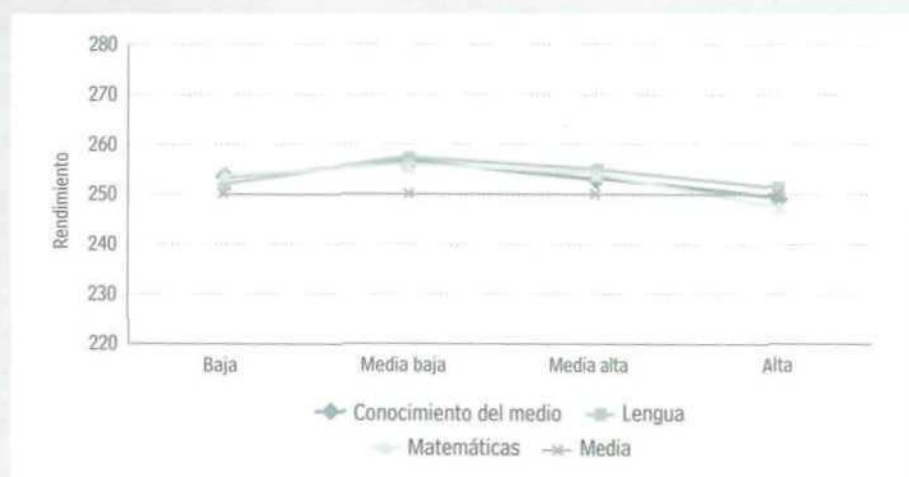


Tabla 50. Significación de las diferencias en los resultados según la importancia concedida a las lenguas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	△	
Alta	● (CM,M)	●	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

En la tabla 50, que muestra la significatividad de dichas diferencias, se observa que los alumnos que tienen una puntuación alta en su gusto por las lenguas obtienen el rendimiento significativamente más bajo, tanto en conocimiento del medio como en matemáticas, siendo estas diferencias algo más marcadas en esta última

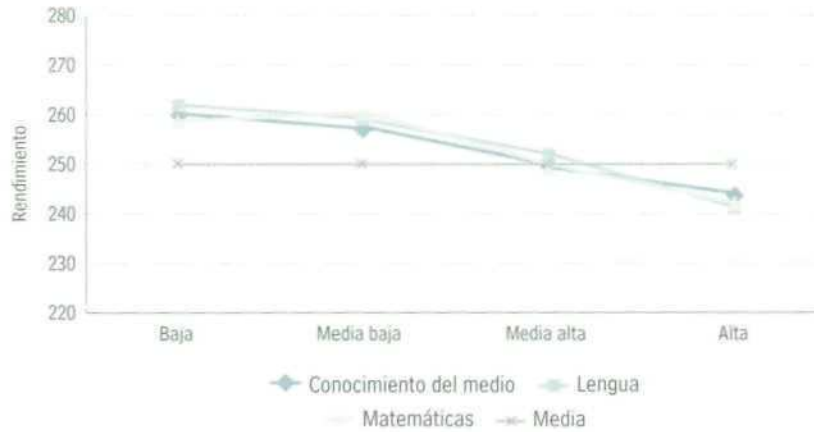
área. En lengua, los que tienen una puntuación media baja logran resultados significativamente más altos que los que tienen una puntuación alta.

Las chicas y los alumnos de centros públicos puntúan más alto en su gusto por las lenguas que los chicos y los alumnos de centros privados. Sin embargo, la significatividad de las diferencias es aún menor que las globales. Así, entre las chicas y entre los alumnos de centros privados no existen diferencias significativas en ninguna de las áreas, mientras que, entre los chicos, solo mínimamente en lengua y matemáticas y, entre los alumnos de centros públicos, en matemáticas y en conocimiento del medio.

Relación entre trabajo en grupo y participación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una más o menos favorable actitud para trabajar en grupo y participar en él (gráfico 63).

Gráfico 63. Diferencias en el rendimiento según la actitud más o menos favorable al trabajo en grupo y a la participación



La tabla 51 señala la significación de las diferencias. Los alumnos con puntuación alta y media alta en el factor –los más proclives a trabajar en grupo y participar– obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el obtenido por los que tienen una puntuación baja y media baja, menos partidarios de esta forma de trabajo.

Los chicos y los alumnos de centros públicos son más partidarios que las chicas y los alumnos de centros privados de trabajar en grupo y participar, lo que inicialmente puede perjudicar sus resultados.

Tabla 51. Significación de las diferencias en el rendimiento según la actitud más o menos favorable al trabajo en grupo y a la participación

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	○		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
○ No existen diferencias significativas

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos a la hora de analizar la relación de este

factor con el rendimiento, la tendencia es la misma que la señalada en el análisis global. Además, como puede observarse en la tabla 52, con independencia del sexo, los alumnos que tienen las dos puntuaciones más altas –los más partidarios de trabajar en grupo y participar– obtienen el rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas que los que se encuentran en los dos intervalos inferiores, excepto las chicas con puntuación media alta en el área de lengua.

Cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros, también aparecen diferencias que, como puede observarse en la tabla 53, son significativas en algunos casos,

aunque la tendencia del factor con el rendimiento teniendo en cuenta esta variable es la misma que la señalada en el análisis global.

Tabla 52. Significación de las diferencias en el rendimiento según la actitud más o menos alta hacia el trabajo en grupo y la participación por sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	● (CM,M)	●	●	●		
Alta	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

Todos los alumnos, con independencia de la titularidad de los centros, que tienen una puntuación alta (buena actitud para el trabajo en grupo y la participación) obtienen un rendimiento significativamente inferior que los que tienen una puntuación baja o media baja y, en el área de lengua, media alta.

Tabla 53. Significación de las diferencias en el rendimiento según la actitud más o menos alta hacia el trabajo en grupo, la participación y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	●	▲	●	▲		
Alta	●	●	●	●	●	● (L)

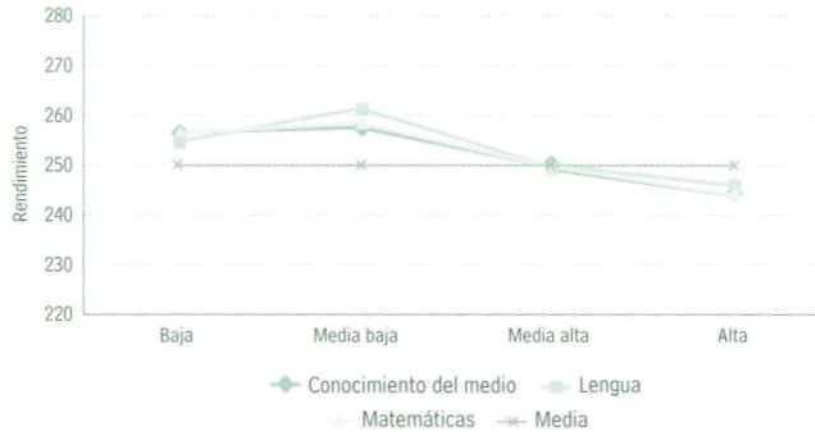
● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Entre los alumnos de centros privados no se dan diferencias significativas; sin embargo, entre los de centros públicos, a medida que puntúan más alto en este factor, esto es, a medida que les gusta más trabajar en grupo y participar, su rendimiento es significativamente más bajo.

Relación entre las actividades necesarias para sacar buenas notas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la mayor o menor actitud para realizar las actividades necesarias con el fin de

Gráfico 64. Diferencias en el rendimiento en función de la actitud de los alumnos hacia la realización de actividades para sacar buenas notas.



sacar buenas notas (gráfico 64). Algunas de esas diferencias son significativas (tabla 54).

Los alumnos que tienen una puntuación baja o media baja en este factor obtienen un rendimiento significativamente más alto en conocimiento del medio y en matemáticas que el que logran los que tienen puntuaciones media alta y alta. En el área de lengua, los que tienen una puntuación baja obtienen un rendimiento significativamente inferior que el logrado por los de puntuación media baja y superior a los de alta.

Tabla 54. Significación de las diferencias en los resultados según la actitud hacia la realización de actividades para sacar buenas notas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (L)		
Media alta	● (CM,M)	●	
Alta	●	●	

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

Según estos resultados, parece que los alumnos que realizan muchas actividades con el fin de sacar buenas notas no lo consiguen ya que sus resultados son, incluso, más bajos que los que realizan solo algunas actividades.

Solo existen diferencias entre chicos y chicas en este factor. Las chicas son más partidarias que sus compañeros de realizar más actividades con el fin de obtener mejores notas, lo que parece que, en demasía, no les beneficia.



Según la tabla 55, existen diferencias significativas en los resultados que están relacionados con el factor cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, aunque la tendencia es la misma que la señalada en el análisis global.

Tabla 55. Significación de las diferencias en el rendimiento según la actitud hacia la realización de actividades para obtener buenas notas y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	● (M)	●	●		
Alta	●	●	●	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tanto los chicos como las chicas que tienen una puntuación alta en el factor (actitud muy positiva para realizar las actividades que sean necesarias para obtener buenas notas) logran un rendimiento significativamente inferior a los de puntuación baja y media baja. Los que tienen una puntuación media alta también obtienen resultados significativamente más bajos que los obtenidos por los de puntuación media baja.

Los chicos, que en el área de matemáticas tienen una puntuación baja, esto es, que son poco partidarios de realizar actividades para sacar buenas notas, obtienen un rendimiento significativamente más alto que los de puntuación media alta.

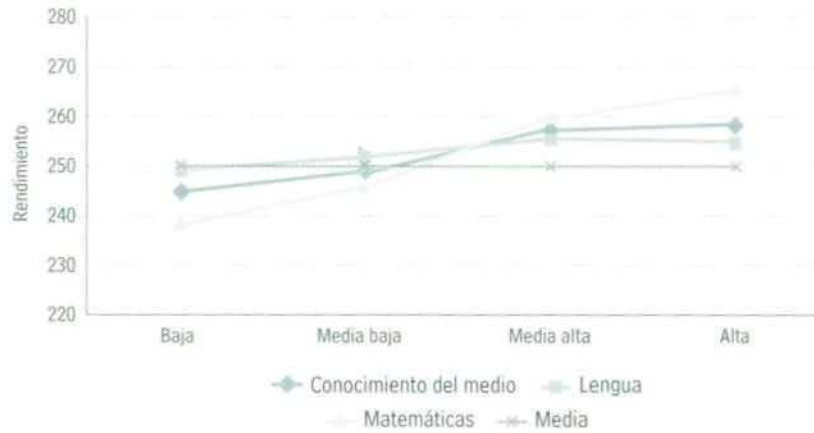
Relación entre el gusto por las matemáticas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en los resultados de los alumnos que están relacionadas con el gusto por las matemáticas. El gráfico 65 y la tabla 56 señalan las diferencias y la significación de las mismas.

Los alumnos con puntuación alta y media alta obtienen un rendimiento significativamente más alto que el que logran los que puntúan por debajo en las tres áreas evaluadas. Además, en el área de matemáticas, los que tienen una puntuación baja obtienen un rendimiento significativamente inferior al logrado por los de puntuación media baja.

Así, pues, una actitud positiva por las matemáticas no solo beneficia los resultados de esta área sino los de las demás, aunque en menor medida.

Gráfico 65. Diferencias en el rendimiento según el gusto por las matemáticas



Los chicos y los alumnos de centros públicos son los que tienen una puntuación más alta en su gusto por las matemáticas, lo que puede beneficiar sus resultados.

Teniendo en cuenta el sexo, a la hora de analizar las diferencias entre este factor y el rendimiento, se observa en la tabla 57 que

Tabla 56. Significación de las diferencias en los resultados según el gusto por las matemáticas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (M)		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 57. Significación de las diferencias en el rendimiento según el gusto por las matemáticas y el sexo de los alumnos

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	● (M)	● (M)				
Media alta	● (CM,M)	●	● (M)	●		
Alta	● (CM,M)	●	● (M)	● (CM,M)	● (M)	

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

existen diferencias y que algunas de ellas son significativas, aunque la tendencia es la misma que la señalada en el análisis global.

En el área de conocimiento del medio, tanto las chicas como los chicos, cuando tienen una puntuación baja en su gusto por las matemáticas, obtienen un rendimiento significativamente inferior al logrado por los de puntuación media alta y alta. También los chicos con puntuación media baja obtienen un rendimiento inferior que los que puntúan más alto en su gusto por las matemáticas.

En lengua, no existen diferencias significativas en los resultados que obtienen las chicas que estén relacionados con su mayor o menor gusto por las matemáticas. Entre los chicos, los que tienen una puntuación baja obtienen un rendimiento significativamente inferior que el logrado por los de puntuaciones media alta y alta en su gusto por las matemáticas.

Por último, en el área de matemáticas, tanto entre los chicos como entre las chicas, a medida que aumenta el gusto por esta área, los resultados que obtienen son significativamente mejores.

Al tener en cuenta la titularidad de los centros, a la hora de relacionar el rendimiento con el gusto por las matemáticas, se observa que existen diferencias en el rendimiento y que algunas de esas diferencias son significativas (tabla 58), siendo la tendencia la misma que la señalada en el análisis global.

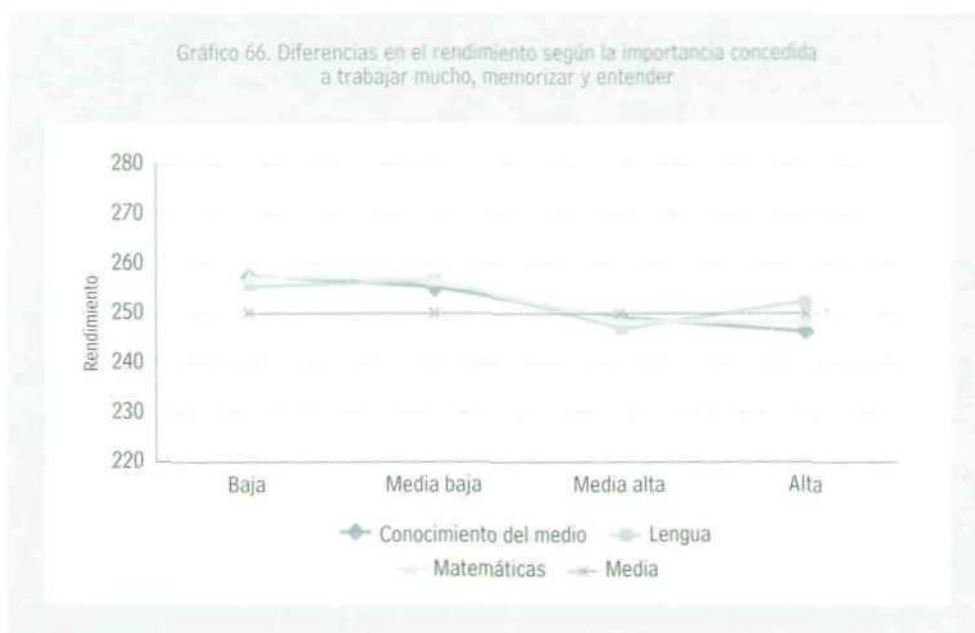
Tabla 58. Significación de las diferencias en el rendimiento según el gusto por las matemáticas y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	● (M)	● (M)				
Media alta	● (CM,M)	●	● (CM,M)	● (CM,M)		
Alta	● (CM,M)	●	● (CM,M)	● (CM,M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

Los alumnos, tanto de centros públicos como privados, a medida que puntúan más en su gusto por las matemáticas, hasta llegar a la puntuación media alta obtienen un rendimiento que va siendo significativamente más alto. El área en que más diferencias aparecen entre intervalos es, lógicamente, la de matemáticas, seguida de la de conocimiento del medio y, por último, sin apenas diferencias, el área de lengua.

Relación entre la importancia de trabajar mucho, memorizar y entender y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos, que están relacionadas con la mayor o menor importancia concedida a trabajar mucho, memorizar y entender (gráfico 66 y tabla 59).

Los alumnos que menos importancia conceden a trabajar mucho en casa y en clase, a memorizar la lección y a entender las explicaciones del profesor son los que obtienen un rendimiento significativamente más alto en las tres áreas.

Ante estos resultados, cabe señalar que los alumnos con mejor rendimiento no dan mucha importancia a este factor, pero realizan el trabajo necesario, estudian y comprenden las explicaciones, o bien, los mejores alumnos no necesitan trabajar tanto, no conceden importancia a la memorización y tienen un suficiente nivel de comprensión personal.

No hay diferencias en la relación de este factor con el rendimiento a las que esté unida también la titularidad de los centros, pero sí el sexo de los alumnos. Las chicas puntúan más alto en el factor que los chicos.

Tabla 59. Significación de las diferencias en los resultados según la importancia concedida a trabajar mucho, memorizar y entender

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	● (CM,M)	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ● No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas



Tabla 60. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia dada a trabajar mucho, memorizar y entender

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	●	▲	●		
Alta	● (CM,M)	● (CM)	● (M)	● (CM,M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

La relación del factor con el rendimiento teniendo en cuenta el sexo de los alumnos tiene la misma tendencia manifestada al analizar la relación globalmente; esto es, tanto los chicos como las chicas que puntúan más alto en el factor obtienen resultados más bajos. La tabla 60 pone de manifiesto las diferencias que son significativas. En conocimiento del medio, las chicas y chicos que, en general, conceden mucha importancia a trabajar mucho, memorizar y entender obtienen un rendimiento significativamente más bajo que los que menos puntúan.

En lengua no existen diferencias significativas entre las chicas, mientras que, entre los chicos, los que tienen una puntuación media alta obtienen rendimientos significativamente más bajos que los de puntuaciones más bajas.

En el área de matemáticas, las chicas con puntuación más alta obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el logrado por las que puntúan más bajo. También los chicos con puntuaciones alta y media alta obtienen resultados significativamente más bajos que los que puntúan menos a la hora de conceder importancia a trabajar mucho, memorizar y entender.

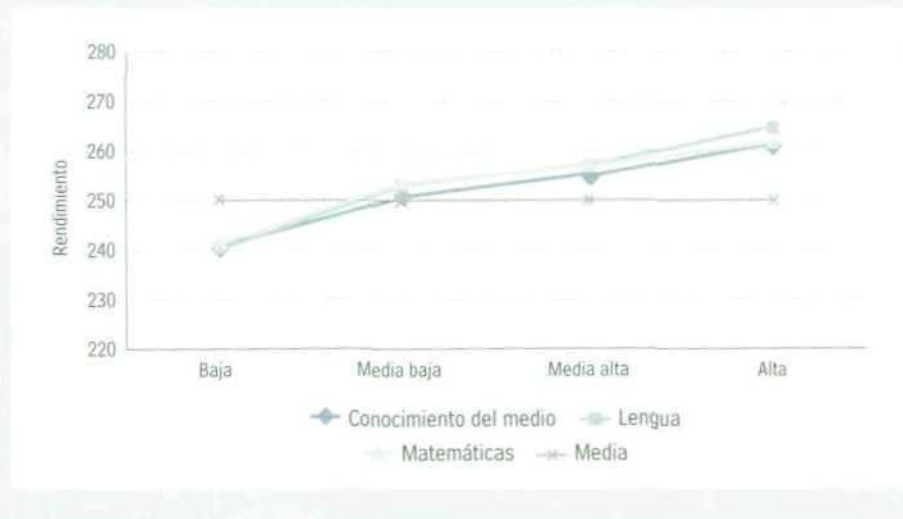
Relación entre gusto por la lengua inglesa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con un mayor o menor gusto por la lengua inglesa (gráfico 67 y tabla 61).

Los alumnos con puntuación más baja en su gusto por la lengua inglesa obtienen un rendimiento significativamente más bajo que cualquiera de los que están en los demás intervalos. Los resultados de los que tienen la puntuación más alta son, también, significativamente más altos que los que logran los de puntuaciones media baja e, incluso media alta, en el área de lengua.



Gráfico 67. Diferencias en el rendimiento según el gusto por la lengua inglesa



No existen diferencias en el gusto por la lengua inglesa que estén relacionadas con el sexo de los alumnos, pero sí con la titularidad de los centros. Los alumnos de los centros privados puntúan más alto en este factor.

En la tabla 62, se señalan las diferencias en los resultados y su significación.

Tabla 61. Significación de las diferencias en los resultados según el gusto por la lengua inglesa

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	△	
Alta	●	●	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Tabla 62. Significación de las diferencias en el rendimiento en las áreas evaluadas en función del gusto por la lengua inglesa y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	△	△		
Alta	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas

Puede observarse que, con independencia de la titularidad de los centros, los alumnos a los que menos les gusta la lengua inglesa obtienen los rendimientos significativamente más bajos que todos los demás, mientras que ocurre lo contrario con los que manifiestan que les gusta mucho dicha lengua.

Relación entre gusto por el conocimiento del medio y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con su mayor o menor gusto por el conocimiento del medio (gráfico 68 y tabla 63).

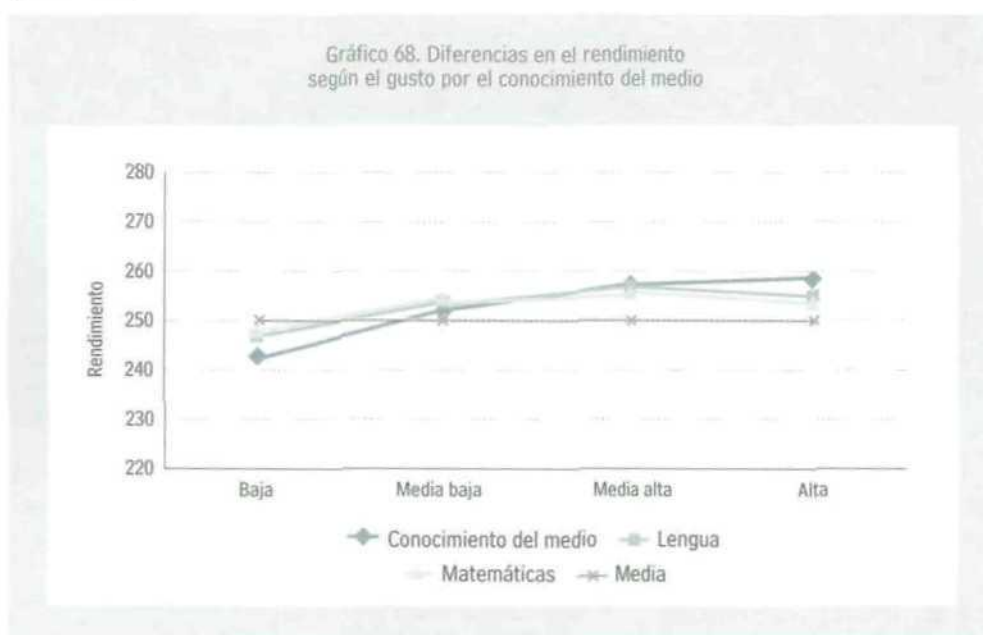


Tabla 63. Significación de las diferencias en los resultados según el gusto por el conocimiento del medio

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (CM,M)		
Media alta	●	● (CM)	
Alta	●	● (CM)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

En general, los alumnos con puntuación baja –a los que menos les gusta el conocimiento del medio– son los que obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los de las demás puntuaciones.

Además, en conocimiento del medio, los alumnos con puntuación media baja

también obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el alcanzado por los de las dos puntuaciones más altas.

Existen diferencias entre este factor y el rendimiento, que están relacionadas con el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros. Los chicos y los alumnos de centros privados son los que puntúan más alto en el gusto por el conocimiento del medio.

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos en la relación del factor con el rendimiento, la tendencia es la misma que la señalada en el análisis global; las diferencias entre chicos y chicas aparecen en la tabla 64.

En conocimiento del medio, tanto los chicos como las chicas a los que menos les gusta esta área –puntuaciones bajas– obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el logrado por los de los demás intervalos, aunque entre los chicos no

Tabla 64. Significación de las diferencias en el rendimiento en función del gusto por el conocimiento del medio según el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	● (CM,M)	▲				
Media alta	● (CM)	●	▲	● (CM,L)		
Alta	● (CM)	● (CM,L)	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio, matemáticas o lengua

hay diferencias significativas entre las dos puntuaciones más bajas. Por último, los chicos con puntuación media baja obtienen un rendimiento inferior al logrado por los que tienen una puntuación media alta.

En lengua, las diferencias en los resultados de las chicas no son estadísticamente significativas. Entre los chicos, a los que menos les gusta esta área –puntuaciones bajas– son los que obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el logrado por los que se encuentran en los dos intervalos más altos. También los que tienen puntuaciones intermedias se diferencian significativamente en sus resultados.

En matemáticas, las chicas con puntuación baja en el gusto por el conocimiento del medio obtienen un rendimiento significativamente inferior al logrado por las de puntuación media baja, mientras que, entre los chicos, las diferencias se dan entre los de puntuación baja y media alta.

En la tabla 65, se muestra la significatividad de las diferencias cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros.

En conocimiento del medio, los alumnos a los que menos les gusta esta área son los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo, significación algo más moderada entre los alumnos de centros públicos que entre los de centros privados.

En lengua, los que tienen la puntuación más baja en el factor logran un resultado significativamente más bajo que los de puntuación media alta, en el caso de

Tabla 65. Significación de las diferencias en el rendimiento según el gusto por el conocimiento del medio y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	● (CM)	● (M)				
Media alta	●	● (CM,L)	△	△		
Alta	● (CM)	●	△	● (CM)	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

los alumnos de centros públicos, y más bajo que los de puntuaciones media alta y alta, en el de los privados.

En matemáticas, los alumnos que tienen la puntuación más baja logran un resultado significativamente más bajo que el logrado por los de los demás intervalos, diferentes, según se trate de centros públicos o privados.

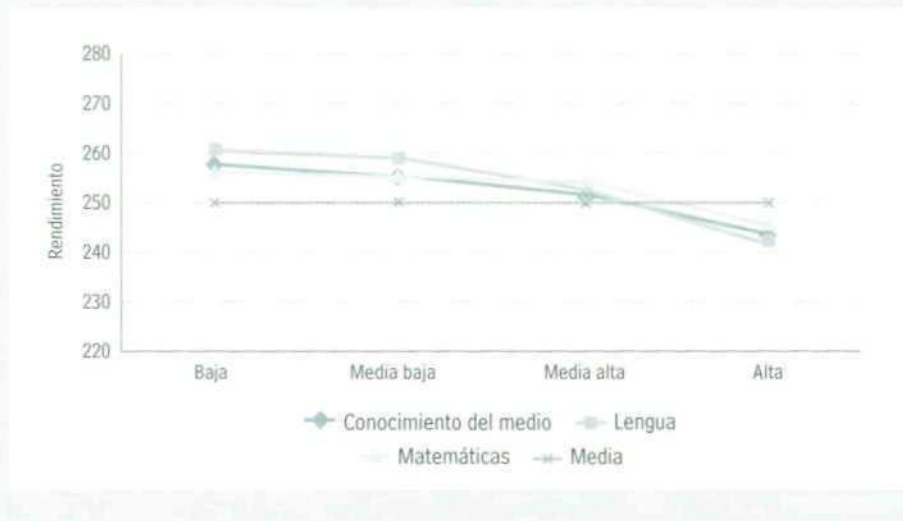
*Relación entre importancia de estar entre los mejores, del factor suerte y de tener inteligencia y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.*

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos al relacionarlo con la mayor o menor importancia concedida a estar entre los mejores, al factor suerte y a tener inteligencia (gráfico 69 y tabla 66).

Los alumnos que conceden la máxima importancia a encontrarse entre los primeros, al factor suerte y a tener inteligencia –puntuación alta– obtienen el rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas. Además, en conocimiento del medio y lengua los que tienen una puntuación media alta logran un rendimiento significativamente más bajo que los alumnos que no conceden importancia a los aspectos que configuran este factor –puntuación baja–.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, también aparecen diferencias significativas en los resultados de los chicos y chicas (tabla 67), aunque la tendencia es la misma que la señalada en el análisis global.

Gráfico 69. Diferencias en el rendimiento según la importancia de estar entre los primeros, del factor suerte y de tener inteligencia



En general, tanto los chicos como las chicas con puntuaciones más altas en el factor –a los que más importa estar entre los mejores, tener suerte e inteligencia– tienen un rendimiento significativamente inferior al logrado por los que están en los demás intervalos. En el caso de las chicas, las que tienen una puntuación más

Tabla 66. Significación de las diferencias en los resultados según la importancia de estar entre los mejores, tener suerte y ser inteligentes

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	● (CM,L)	△	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas.  
 △ No existen diferencias significativas.  
 ● (CM,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio y lengua

Tabla 67. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia de estar entre los mejores, del factor suerte y de la inteligencia por sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	△	△				
Media alta	●	△	●	△		
Alta	●	●	●	●	● (L)	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas.  
 △ No existen diferencias significativas.  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua



alta obtienen un rendimiento significativamente más bajo que las de puntuaciones baja y media baja.

Mientras que entre las chicas no hay más diferencias, los chicos con puntuación media alta logran un resultado significativamente más bajo que el que consiguen los de puntuación baja y media baja, esto es, los que conceden menos importancia a este factor.

Por titularidad (tabla 68), los alumnos de centros privados con puntuación alta en este factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo que los alumnos de

Tabla 68. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia de estar entre los mejores, del factor suerte y de tener inteligencia por titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	● (L)	▲	▲	● (L)		
Alta	●	●	●	●	● (CM,L)	● (L,M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,L,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

los demás intervalos en lengua y matemáticas y solo con los de puntuación baja y media baja, en conocimiento del medio. Otro tanto ocurre con los de centros públicos: los que tienen una puntuación alta, obtienen un rendimiento significativamente más bajo que los alumnos de los demás estratos, en conocimiento del medio y lengua, y solo con los de puntuación baja y media baja, en matemáticas.

En el área de lengua, además, los alumnos de centros públicos con puntuación baja obtienen un rendimiento significativamente más alto que los de puntuación media alta. Entre los alumnos de centros privados, las diferencias significativas se dan entre las dos puntuaciones medias.

Relación entre importancia de ir bien en todas las áreas (excepto matemáticas) y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al cruzar los resultados con las puntuaciones de los alumnos en este factor, no se han hallado diferencias dignas de mención.

## 6 LOS TUTORES DE LOS ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los profesores-tutores de los alumnos que participaron en la evaluación de la educación primaria de 1999 dieron respuesta a las preguntas de un cuestionario en el que se les pedía información sobre los siguientes puntos: actividades de formación, descripción del grupo del que eran tutores, procedimientos de trabajo que utilizaban, clima escolar y valoración de las pruebas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio aplicadas para la evaluación de estas áreas.

El ámbito poblacional de esta evaluación han sido los alumnos matriculados en sexto curso de educación primaria en el curso 1998-99, por lo que la muestra con la que se trabaja es solo representativa de dichos alumnos. El cuestionario de tutores fue respondido por los profesores-tutores de los alumnos de la muestra (545 en total), por lo que no es una muestra representativa de los tutores de educación primaria; por tanto, a partir de las informaciones de este cuestionario no se pueden realizar directamente generalizaciones sobre los profesores-tutores de sexto curso de educación primaria. La información recogida de este colectivo ha sido analizada en función de los porcentajes de alumnos a los que afecta.

### ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Los tutores han expresado, en número de horas, el tiempo que han dedicado a su formación permanente en los tres últimos cursos académicos. Los resultados aparecen en la tabla 1.

Como puede apreciarse, más de la mitad de los alumnos tiene tutores que han empleado en los tres últimos cursos entre 30 y 100 horas en actividades de formación; los tutores de un 31% han empleado 100 horas o más, y los de un 10%, menos de 30 horas.

Diferencias en horas de formación de los tutores según la titularidad de los centros

Tabla 1. Horas de formación de los tutores en los tres últimos cursos

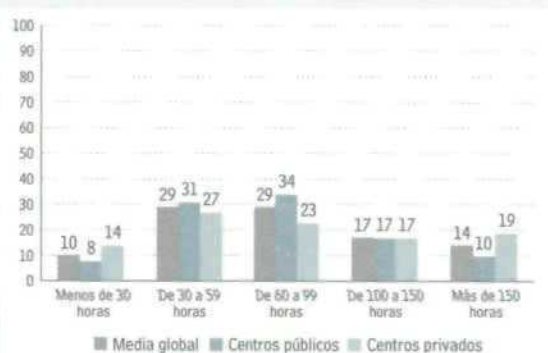
Nº de horas	Porcentaje de alumnos a los que afecta
Menos de 30 horas	10%
Entre 30 y 59 horas	29%
Entre 60 y 99 horas	29%
Entre 100 y 150 horas	17%
Más de 150 horas	14%

Existen diferencias significativas entre los porcentajes de alumnos de los centros públicos y privados en función de las horas empleadas por sus tutores en cursos de formación (gráfico 1). Los tutores de los alumnos de centros privados han hecho más cursos de formación de menos de 30 horas, pero también de más de 150 horas.

Los tutores de los alumnos de centros públicos han realizado cursos con una duración comprendida entre 30 y 100 horas en mayor proporción que los tutores de centros privados.

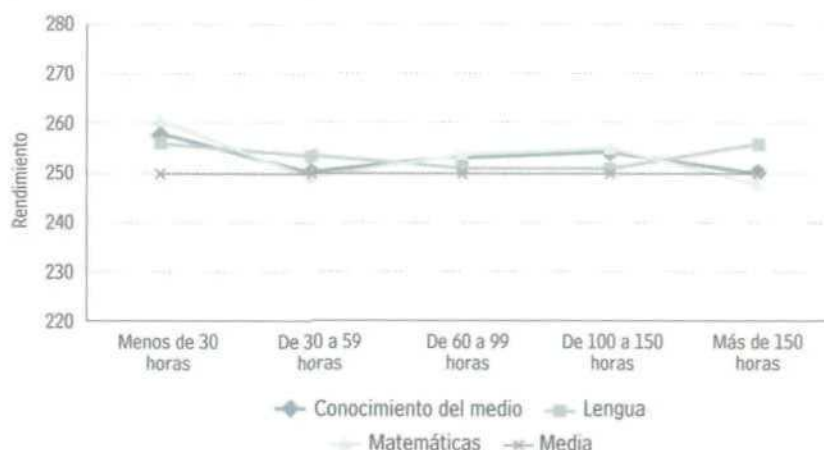
Relación entre las actividades de formación del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 1. Porcentajes de alumnos por horas de formación de sus tutores según la titularidad de los centros



No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos, en conocimiento del medio y lengua, que estén relacionadas con el número de horas de formación que realizan sus tutores. Sin embargo, en matemáticas sí aparecen dichas diferencias. Los alumnos cuyos tutores han ocupado 30 horas o menos en su for-

Gráfico 2. Diferencias en el rendimiento de los alumnos según el nº de horas de formación de sus tutores en los tres últimos cursos



mación obtienen rendimientos significativamente más altos que los que logran los que sus tutores han dedicado entre 30 y 50 horas o más de 150 a su formación (gráfico y tabla 2).

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian, la tendencia en los resultados en relación con las horas de formación del profesorado es la misma que la del análisis global.

Tabla 2. Significación de las diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con el nº de horas de formación de sus tutores

	Menos de 30 horas	De 30 a 59 horas	De 60 a 99 horas	Más de 150 horas
Menos de 30 horas				
De 30 a 59 horas	● (M)			
De 60 a 99 horas	▲	▲		
De 100 a 150 horas	▲	▲	▲	
Más de 150 horas	● (M)	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias estadísticamente significativas en matemáticas

Tabla 3. Significación de las diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con el nº de horas de formación de sus tutores según el sexo

	Menos de 30 horas		De 30 a 59 horas		De 60 a 99 horas		De 100 a 150 horas	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Menos de 30 horas								
De 30 a 59 horas	● (M)	▲						
De 60 a 99 horas	● (M)	▲	▲	▲				
De 100 a 150 horas	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Más de 150 horas	● (M)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 4. Significación de las diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con el nº de horas de formación de sus tutores según la titularidad

	Menos de 30 horas		De 30 a 59 horas		De 60 a 99 horas		De 100 a 150 horas	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Menos de 30 horas								
De 30 a 59 horas	● (M)	▲						
De 60 a 99 horas	▲	▲	▲	▲				
De 100 a 150 horas	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
Más de 150 horas	● (M)	▲	▲	▲	● (M)	▲	● (M)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas



Las diferencias solo aparecen, como ya se ha visto anteriormente, en el área de matemáticas y únicamente entre las chicas (tabla 3) y los alumnos de centros públicos (tabla 4), que son los dos colectivos que obtienen los rendimientos más bajos en dicha área.

Los resultados que obtienen las chicas cuyos tutores han dedicado a cursos de formación 30 horas o menos son significativamente más altos que los que logran las que sus tutores han utilizado más tiempo para su formación.

Las diferencias en los resultados de los alumnos de centros públicos aparecen entre aquéllos que tienen tutores que han dedicado más de 150 horas a su formación, que obtienen rendimientos significativamente más bajos, y los logrados por los que sus tutores han dedicado menos horas a dicha actividad. Cuando los tutores han empleado menos de 30 horas en su formación, el rendimiento de sus alumnos es significativamente más alto que cuando han dedicado entre 30 y 59 horas.

## DATOS DE LOS GRUPOS OBJETO DE EVALUACIÓN

### Número de alumnos por clase

Los profesores han informado sobre el número de alumnos del grupo del que son tutores. Los resultados se expresan en la tabla 5.

El 40% del alumnado asiste a clases que tienen más de 25 alumnos por aula, mientras que el 60% restante va a clases que tienen 25 alumnos o menos

Tabla 5. Número de alumnos por clase

Nº de alumnos	Porcentaje de alumnos
Menos de 10 alumnos	2%
Entre 10 y 15 alumnos	7%
Entre 16 y 20 alumnos	20%
Entre 21 y 25 alumnos	31%
Entre 26 y 30 alumnos	29%
Más de 30 alumnos	11%

Diferencias en el número de alumnos por clase según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en función de la titularidad de los centros en el número de alumnos por clase. Son significativamente más numerosas las clases de los centros privados que las de los centros públicos. En el gráfico 3 puede observarse el porcentaje de alumnos que se encuentra en los diferentes

tipos de clases, clasificadas por el número de alumnos que hay en ellas. El 76% de los alumnos de centros públicos está en clases de no más de 25 alumnos, mientras que el 68% de los alumnos de centros privados está en clases de más de 25 alumnos.



Gráfico 3. Porcentajes de alumnos por nº de alumnos que hay en su clase según la titularidad de los centros

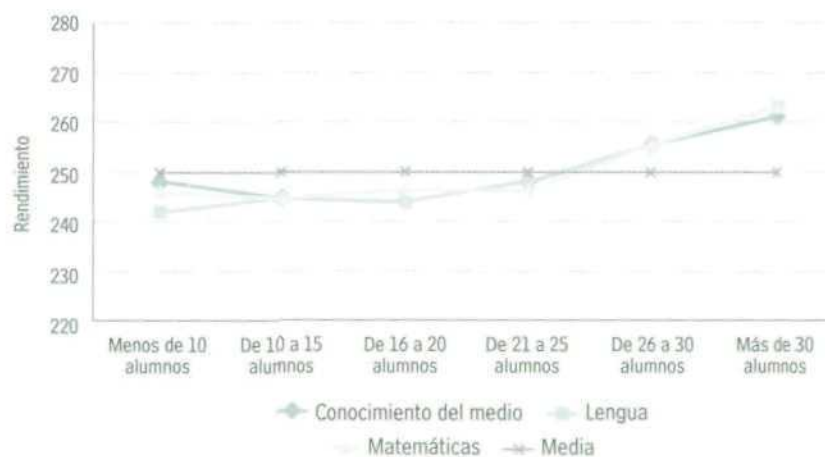


Relación entre el número de alumnos por clase y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al cruzar el rendimiento con el número de alumnos que hay en clase se ha observado que existen diferencias y que esas diferencias son significativas (gráfico 4 y tabla 6).

Los alumnos que obtienen el rendimiento significativamente más alto son los que están en clases de más de 30 alumnos, a excepción de los rendimientos en conocimiento del medio de los

Gráfico 4. Diferencias en el rendimiento según el número de alumnos por clase



que están en clases de menos de 10 alumnos y en conocimiento del medio y matemáticas de los que están en clases de 26 a 30 alumnos.

Ante estos resultados, hay que señalar que la gran mayoría de las clases de más de 30 alumnos corresponden a centros privados y que los mejores resultados obtenidos por los alumnos de dichas clases pueden deberse, más que a la variable *número de alumnos por clase*, a todo lo que engloba la titularidad de los centros.

Tabla 6. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de alumnos por clase

	Menos de 10 alumnos	De 10 a 15 alumnos	De 16 a 20 alumnos	De 21 a 25 alumnos	De 26 a 30 alumnos
Menos de 10 alumnos					
De 10 a 15 alumnos	▲				
De 16 a 20 alumnos	▲	▲			
De 21 a 25 alumnos	▲	▲	▲		
De 26 a 30 alumnos	▲	●	●	●	
Más de 30 alumnos	● (L,M)	●	●	●	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias estadísticamente significativas en lengua y matemáticas

También son significativamente más altos los resultados de los alumnos que se encuentran en clases de 26 a 30 alumnos que los que logran los que están en clases de 10 a 25 alumnos.

De igual manera existen diferencias al relacionar esta variable con el rendimiento teniendo en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en los que estudian.

Tabla 7. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de alumnos por clase y el sexo

	Menos de 10 alumnos		De 10 a 15 alumnos		De 16 a 20 alumnos		De 21 a 25 alumnos		De 26 a 30 alumnos	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chico	Chico
Menos de 10 alumnos										
De 10 a 15 alumnos	▲	▲								
De 16 a 20 alumnos	▲	▲	▲	▲						
De 21 a 25 alumnos	▲	▲	▲	▲	▲	▲				
De 26 a 30 alumnos	▲	▲	▲	●	● (L,CM)	●	● (M)	●		
Más de 30 alumnos	● (L)	▲	● (L,M)	●	●	●	●	●	● (M)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua y matemáticas

Al considerar el sexo, la relación entre la variable número de alumnos por clase y el rendimiento sigue la misma tendencia que la señalada en el análisis global. La significación de las diferencias aparece en la tabla 7.

En general, las chicas que están escolarizadas en clases de más de 30 alumnos obtienen rendimientos significativamente más altos que los que logran las de

los demás intervalos, con las excepciones que aparecen señaladas en la tabla de referencia.

También son los chicos que se encuentran en clases de más de 30 alumnos los que obtienen un rendimiento significativamente más alto que el que logran los que están en clases de 10 a 25 alumnos. Los chicos de clases con 26 a 30 alumnos obtienen un rendimiento significativamente más alto, en las tres áreas, que los que están en clases de 10 a 25 alumnos.

Al tener en cuenta la titularidad de los centros, se observa que no existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos de centros públicos que estén relacionadas con esta variable (tabla 8).

Las únicas diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos de centros privados son las siguientes: el alumnado que estudia en clases de 21 a 25 alumnos obtiene mejor rendimiento en lengua que el que está en clases de 16 a 20

Tabla 8. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de alumnos por clase y la titularidad

	Menos de 10 alumnos		De 10 a 15 alumnos		De 16 a 20 alumnos		De 21 a 25 alumnos		De 26 a 30 alumnos	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Menos de 10 alumnos										
De 10 a 15 alumnos	▲	▲								
De 16 a 20 alumnos	▲	▲	▲	▲						
De 21 a 25 alumnos	▲	▲	▲	▲	▲	● (L)				
De 26 a 30 alumnos	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●		
Más de 30 alumnos	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua y matemáticas

alumnos. El alumnado que estudia en clases de 26 a 30 y más de 30 alumnos obtiene mejor rendimiento en las tres áreas que los de clases de 21 a 25 alumnos. Por último, el que estudia en clases de más de 30 alumnos obtiene un rendimiento en matemáticas significativamente más alto que los de clases de 26 a 30 alumnos.

### Número de profesores que imparte clase a un grupo

El 57% de los alumnos, según manifiestan sus tutores (tabla 9), tiene entre cinco y seis profesores diferentes, el 19% cuatro, el 16% más de seis y el 8% tres o menos.

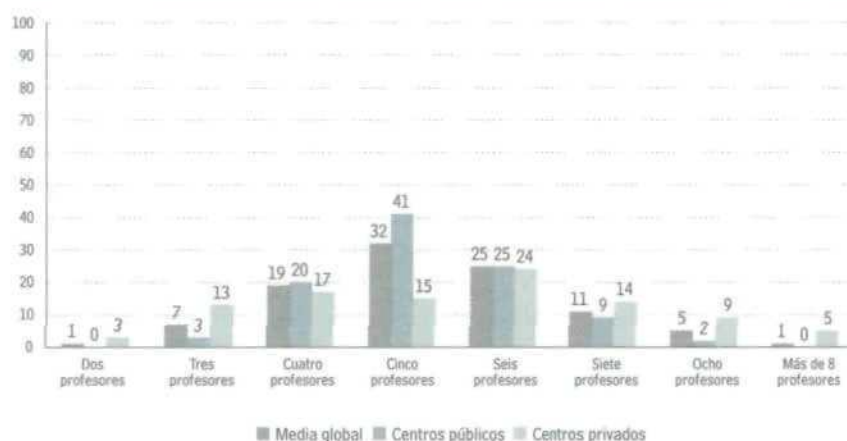
Tabla 9. Número de profesores por clase

Nº de profesores	Porcentaje de alumnos
2	1%
3	7%
4	19%
5	32%
6	25%
7	11%
8	5%

Diferencias en el número de profesores por clase según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en el número de profesores por clase en función de la titularidad de los centros, como puede observarse en el gráfico 5. El 86% de los alumnos de centros públicos frente al 56% de alumnos de centros privados tienen entre cuatro y seis profesores. Con tres profesores o menos están el 3% de los alumnos de centros públicos y el 16% de los de centros privados y, por último, con más de seis profesores están el 11% de alumnos de centros públicos y el 28% de los de centros de titularidad privada.

Gráfico 5. Porcentajes de alumnos por nº de profesores que imparten clase a un grupo según la titularidad de los centros



Relación entre el número de profesores que imparte clase a un grupo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al cruzar el rendimiento de los alumnos con el número de profesores que imparten clase a cada uno de los grupos de sexto curso de educación primaria que han sido objeto de este estudio, se ha observado que existen diferencias (gráfico 6).

La significación de dichas diferencias aparecen en la tabla 10. Son los alumnos que se encuentran en grupos en los que imparten clase tres profesores los que obtienen mejor rendimiento, principalmente en matemáticas, que los que tienen cuatro, cinco o seis profesores.

También los alumnos que se encuentran en grupos en los que imparten clase siete profesores obtienen mejor rendimiento en lengua que los que tienen cinco profesores.

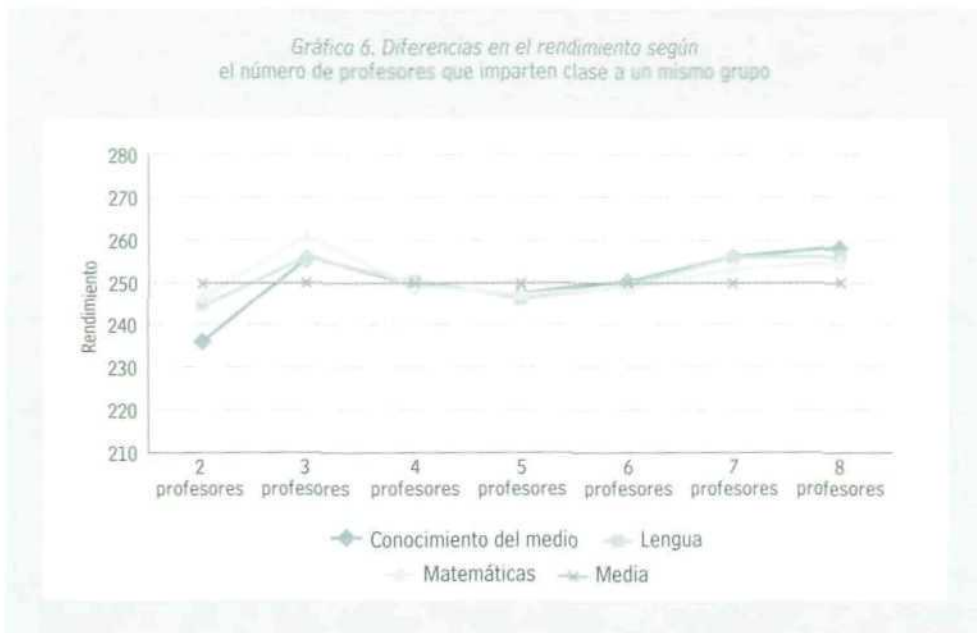


Tabla 10. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de profesores que imparte clase a un mismo grupo

	2 profesores	3 profesores	4 profesores	5 profesores	6 profesores	7 profesores
2 profesores						
3 profesores	△					
4 profesores	△	● (M)				
5 profesores	△	● (L,M)	△			
6 profesores	△	● (M)	△	△		
7 profesores	△	△	△	● (L)	△	
8 profesores	△	△	△	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

No existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con esta variable cuando se tiene en cuenta el sexo o la titularidad.

### Un único tutor por ciclo

Por la pregunta realizada a los tutores *¿Ha sido tutor del grupo los dos años del ciclo?* se ha podido conocer que el 65% de los alumnos ha tenido un único tutor a lo largo de todo el tercer ciclo de la educación primaria, mientras no ha sido así para el 35% restante.

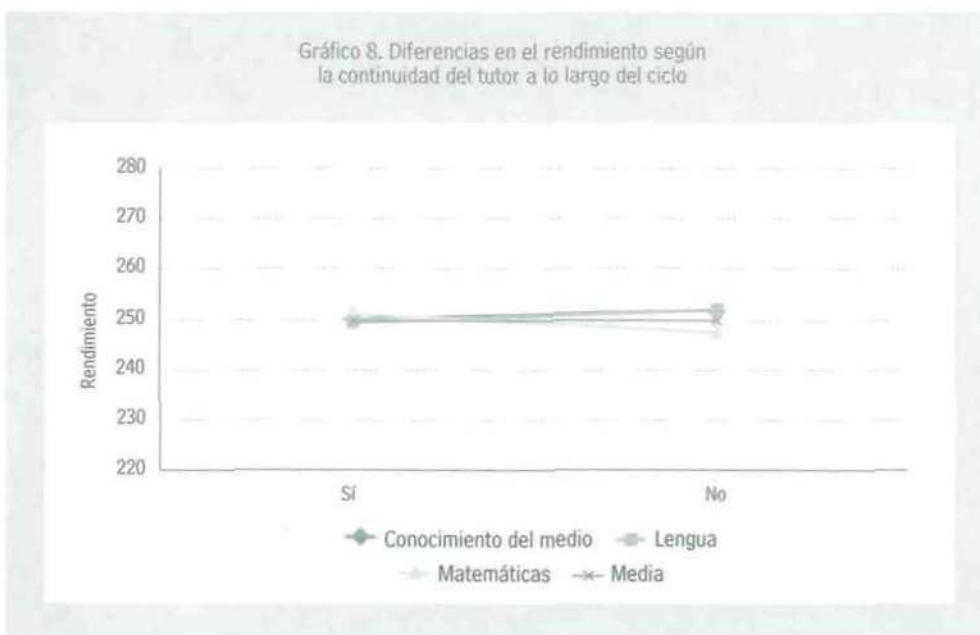
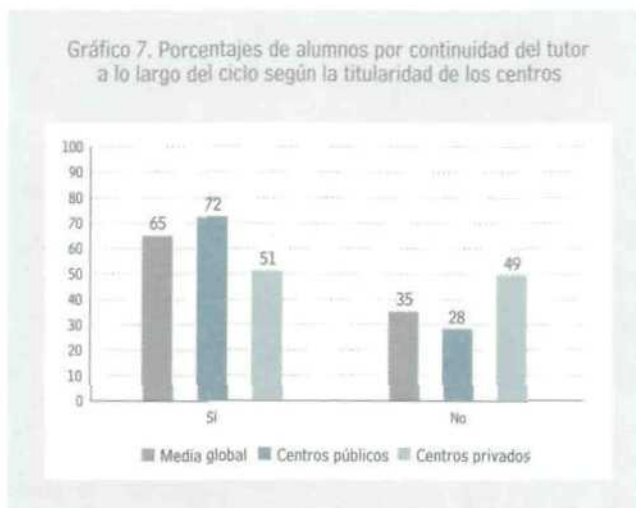


### Diferencias en la continuidad del tutor a lo largo del ciclo por titularidad de los centros

Como puede observarse en el gráfico 7, el porcentaje de alumnos de centros públicos que ha tenido el mismo tutor a lo largo del ciclo es significativamente más alto que el de los alumnos de centros privados.

Relación entre la continuidad del tutor a lo largo del ciclo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen algunas diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el hecho de que hayan tenido o no un único tutor a lo largo del tercer ciclo de la educación primaria (gráfico 8). La significación de las diferencias encontradas aparecen en la tabla 11.



En el análisis global, los alumnos que no han tenido un único tutor obtienen un rendimiento en matemáticas significativamente más bajo que los que sí lo han tenido. Ocurre lo mismo con los chicos, cuando se tiene en cuenta el sexo, mientras que para las chicas las diferencias aparecen en lengua, con un rendimiento más alto para las que han tenido un solo tutor.

Tabla 11. Significación de las diferencias en el rendimiento según la continuidad del tutor a lo largo del ciclo

		Global	Sexo	Titularidad
		No	No	No
Conocimiento del medio	Sí	△	△	● públicos
Lengua	Sí	△	● chicas	● públicos
Matemáticas	Sí	●	● chicos	● públicos privados

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas

Cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros, no se aprecian diferencias entre los alumnos de centros privados, salvo en matemáticas, mientras que, en los centros públicos, el rendimiento obtenido por los alumnos que han tenido un único tutor es significativamente más alto en las tres áreas que el logrado por los que han tenido más de un tutor.

### Tareas relacionadas con la función tutorial

Se ha recogido información acerca de las tareas que, relacionadas con su labor como tutores, realizan los profesores-tutores dentro de su horario de trabajo. Las seis actividades que se les señalaban en el cuestionario aparecen en el siguiente orden, de mayor a menor, según el porcentaje de alumnos al que afectan las respuestas afirmativas:

1. Reuniones con los restantes maestros del grupo para debatir y tratar problemas relacionados con el funcionamiento de dicho grupo, establecer pautas de actuación comunes y planificar actividades (80%).
2. Atención individualizada a los padres y madres o representantes legales (79%).
3. Reuniones con otros tutores del ciclo para debatir y tratar los problemas relacionados con el funcionamiento del mismo (73%).
4. Reuniones con el grupo de alumnos para debatir y tratar problemas relacionados con su propio funcionamiento, establecer normas de organización de la clase y planificar actividades (69%).
5. Atención individualizada a los alumnos para realizar el seguimiento y orientar su proceso de aprendizaje (68%).
6. Reuniones con los servicios de orientación educativa u otros equipos de apoyo externo (44%).

El 24% de los alumnos tiene tutores que reparten el tiempo dedicado a sus funciones como tutores entre las seis actividades, el 22% los tienen que lo reparten entre cinco de ellas, el 21%, entre cuatro, el 17% entre tres, el 8%, entre dos y el 6% dedica su tiempo a una sola de las actividades señaladas. Hay un 1% de los alumnos cuyos tutores no dedican nada de tiempo a este tipo de actividades de tutoría.

Diferencias en las tareas relacionadas con la tutoría por titularidad de los centros

Existen diferencias significativas entre los porcentajes de alumnos de centros públicos y de centros privados debidas a las distintas tareas que realizan los tutores relacionadas con sus funciones. Como puede observarse en el gráfico 9, estas diferencias se dan concretamente en: *atención individualizada a los alumnos*, *reuniones con el grupo de alumnos* y *atención individualizada a los padres*, con porcentajes más altos entre los alumnos de centros privados, y *reuniones con los restantes maestros del grupo de alumnos*, más frecuente entre los alumnos de centros públicos.

Gráfico 9. Porcentajes de alumnos en función de las tareas realizadas por el tutor según la titularidad de los centros



Gráfico 10. Diferencias en el rendimiento en conocimiento del medio en función de las tareas realizadas por el tutor

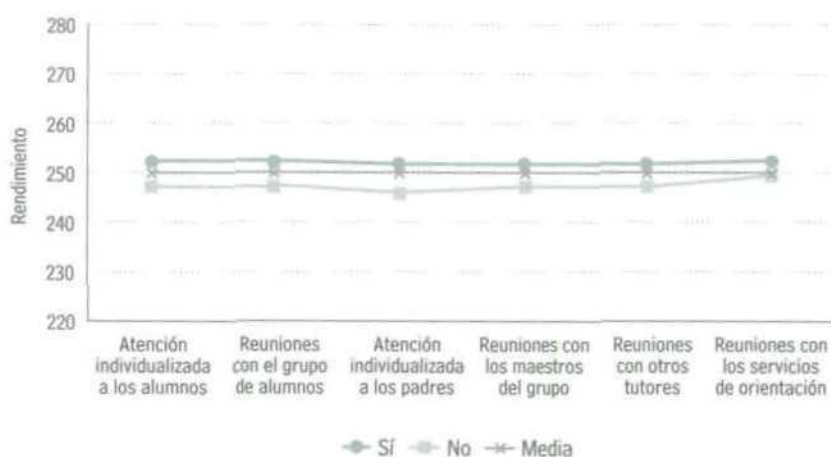


Gráfico 11. Diferencias en el rendimiento en lengua en función de las tareas realizadas por el tutor

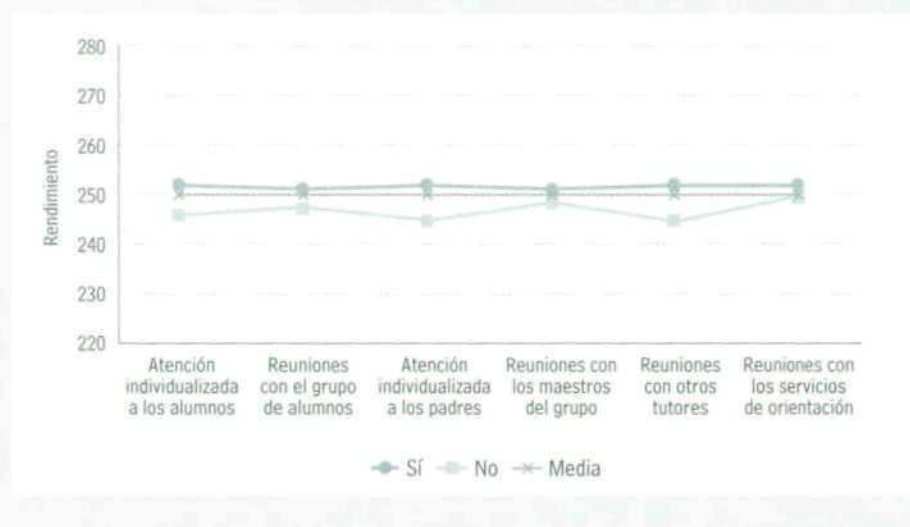
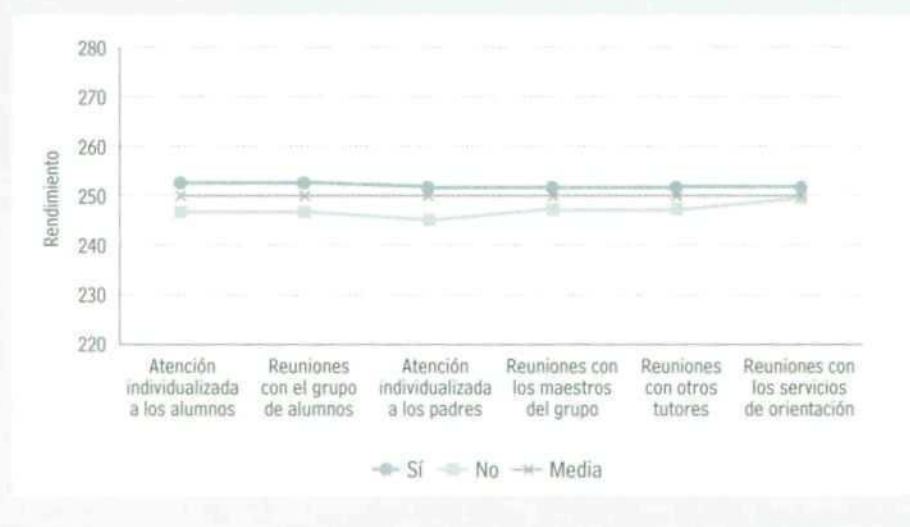


Gráfico 12. Diferencias en el rendimiento en matemáticas en función de las tareas realizadas por el tutor



Relación entre las tareas realizadas por el tutor y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Como puede observarse en los gráficos 10, 11 y 12, el rendimiento de los alumnos en las tres áreas evaluadas es más alto cuando sus tutores dedican alguna hora semanal a algunas de las seis tareas analizadas.

Las significación de las diferencias en el rendimiento de los alumnos aparece en la tabla 12. Cuando el profesor realiza las tareas que se analizan, el rendimiento de los

alumnos es significativamente más alto, salvo en las tres excepciones que aparecen reflejadas en la tabla.

Tabla 12. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de las tareas realizadas por el tutor

		Conocimiento del medio	Lengua	Matemáticas
		Sí		
Atención individualizada a los alumnos	No	●	●	●
Reuniones con el grupo de alumnos		●	●	●
Atención individualizada a los padres		●	●	●
Reuniones con los maestros del grupo		▲	●	●
Reuniones con otros tutores		●	●	●
Reuniones con los servicios de orientación		●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos a la hora de relacionar esta variable con el rendimiento, la tendencia es la misma que la que aparece en el análisis global y la significación de las diferencias aparece en la tabla 13.

Tabla 13. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de las tareas realizadas por el tutor según el sexo

		Chicas	Chicos
		Sí	
Atención individualizada a los alumnos	No	● (CM,M)	●
Reuniones con el grupo de alumnos		● (CM,M)	●
Atención individualizada a los padres		●	●
Reuniones con los maestros del grupo		▲	●
Reuniones con otros tutores		● (CM,L)	●
Reuniones con los servicios de orientación		● (CM)	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

Como puede apreciarse, el rendimiento de los chicos está, en general, más relacionado con esta variable que el de las chicas, ya que el hecho de que el tutor realice o no las actividades analizadas supone una diferencia significativa en los resultados de las tres áreas.

Otro tanto ocurre cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros. Como puede observarse en la tabla 14, los resultados de los alumnos de centros públicos



Tabla 14. Significación de las diferencias en el rendimiento en función de las tareas realizadas por el tutor según la titularidad

		Centros públicos	Centros privados
		Sí	
Atención individualizada a los alumnos	No	●	▲
Reuniones con el grupo de alumnos		▲	▲
Atención individualizada a los padres		●	▲
Reuniones con los maestros del grupo		●	▲
Reuniones con otros tutores		▲	●
Reuniones con los servicios de orientación		● (L)	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

están más relacionados con esta variable que los de los alumnos de centros privados, ya que para éstos solo tiene repercusión el hecho de que su tutor realice o no dos de las seis actividades analizadas.

## PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO

### Tiempo semanal dedicado a las áreas evaluadas

El mayor porcentaje de alumnos, según sus tutores (tabla 15), tiene cuatro sesiones semanales de cada una de las tres materias evaluadas y la segunda situación más frecuente es la de los que tienen cinco sesiones semanales.

Tabla 15. Sesiones semanales dedicadas a cada área evaluada y porcentajes de alumnos a los que implica

Nº de sesiones	Lengua	Matemáticas	Conocimiento del medio
2 sesiones	3%	0%	4%
3 sesiones	12%	7%	9%
4 sesiones	41%	55%	49%
5 sesiones	33%	34%	33%
6 sesiones	9%	2%	4%

Diferencias en el tiempo semanal dedicado a las áreas evaluadas por titularidad de los centros

Las diferencias encontradas entre alumnos de centros públicos y centros privados relacionadas con el número de sesiones semanales dedicadas a las tres áreas evaluadas son estadísticamente significativas. Teniendo solo en cuenta los porcentajes correspondientes a cuatro y cinco sesiones semanales, que son entre los que se encuentra la mayoría de los alumnos, en el área de lengua, los porcentajes más altos en ambos números de sesiones corresponden a alumnos de centros públicos (gráfico 13).

En matemáticas, es más alto el porcentaje de alumnos de centros públicos que de centros privados que tiene cuatro sesiones semanales, mientras que ocurre lo contrario cuando el número de sesiones semanales es de cinco (gráfico 14).

En el caso de conocimiento del medio, las mayores diferencias se encuentran entre los alumnos que tienen dos sesiones y los que tienen seis, que afectan, en ambos casos, a un pequeño porcentaje de alumnos. Cuando se trata de ver las diferencias en los números de sesiones que tienen más porcentajes de alumnos –cuatro y cinco–, se observa que hay un número ligeramente superior de alumnos de centros públicos (gráfico 15).

Relación entre las sesiones semanales dedicadas a cada área y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Dado el escaso número de alumnos que tienen menos de tres sesiones semanales o más de cinco para cada una de las tres áreas, se van a comparar los resultados de aquéllos que llevan a cabo entre tres y cinco sesiones semanales para cada área.

Gráfico 13. Porcentajes de alumnos por el nº de sesiones semanales de clase de lengua según la titularidad de los centros

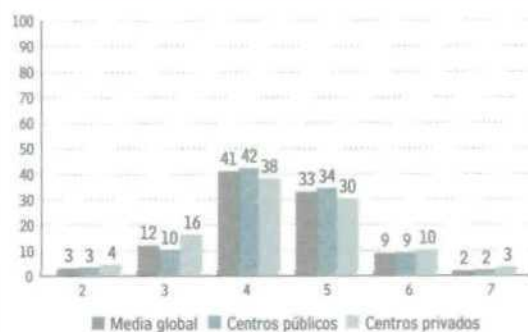


Gráfico 14. Porcentajes de alumnos por el nº de sesiones de clase de matemáticas según la titularidad de los centros

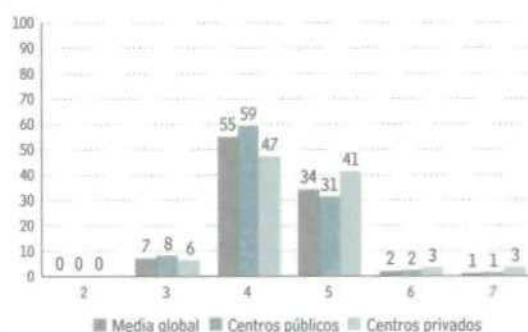
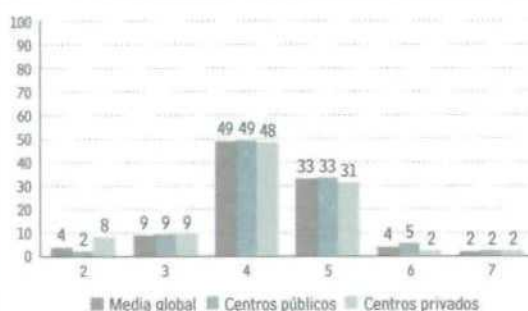
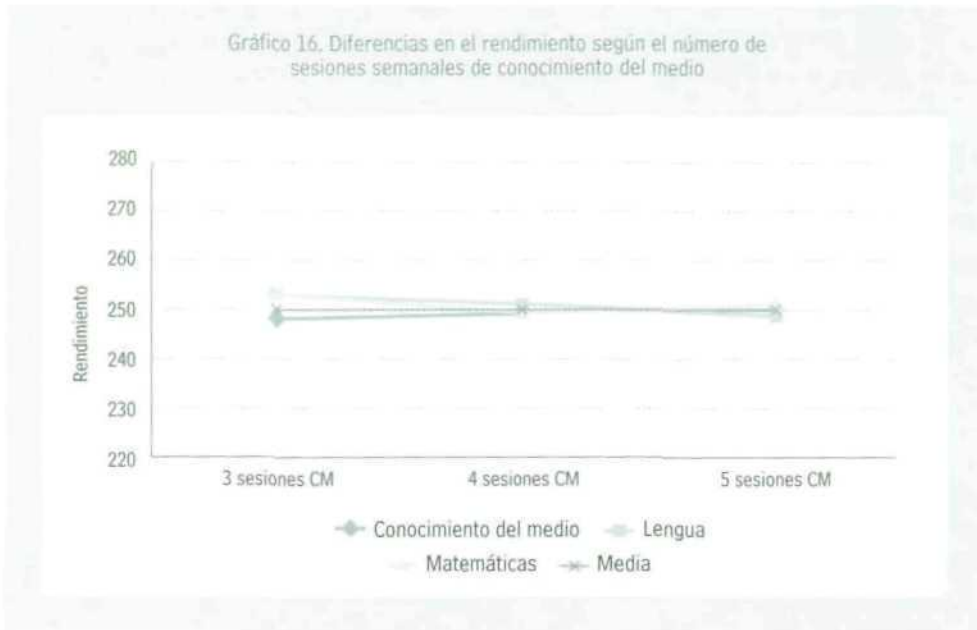


Gráfico 15. Porcentajes de alumnos por el nº de sesiones semanales de clase de conocimiento del medio según la titularidad de los centros



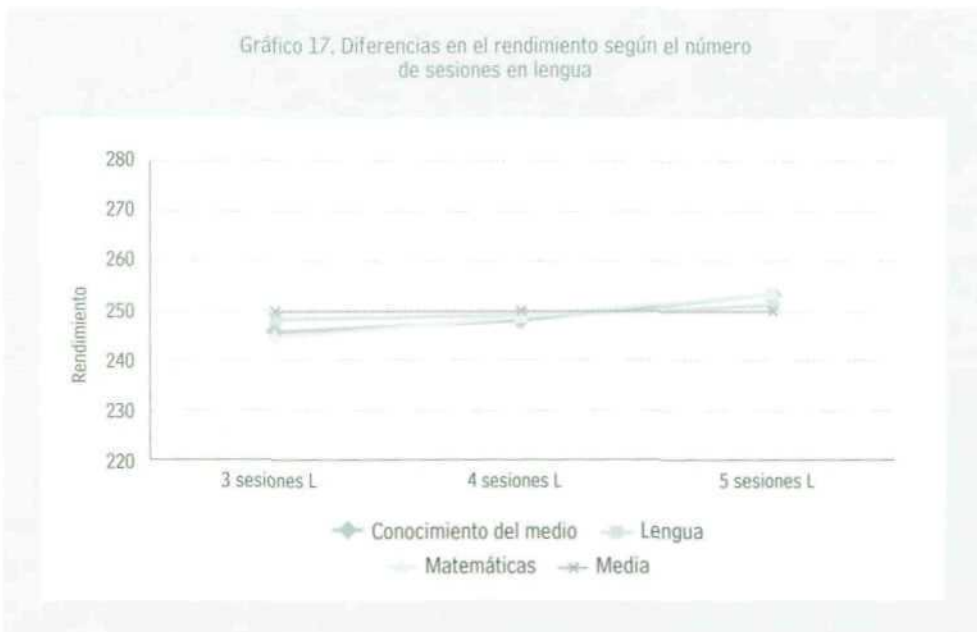
#### Sesiones semanales dedicadas a conocimiento del medio

No existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en ninguna de las áreas, incluida la de conocimiento del medio, que estén relacionadas con un mayor o menor



número de sesiones dedicadas a esta área (gráfico 16). Tampoco aparecen diferencias cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos o la titularidad de los centros.

#### Sesiones semanales dedicadas a lengua



Mientras que no existen diferencias en el rendimiento que los alumnos obtienen en lengua con independencia de que se dedique a esta área tres, cuatro o cinco sesiones, si aparecen diferencias en los resultados de matemáticas y conocimiento del medio. En ambos casos, cuantas más sesiones se imparten de lengua, mejores son los resultados que se obtienen en las otras dos áreas (gráfico 17 y tabla 16).

No existen diferencias cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos. Sin embargo, cuando se atiende a la titularidad de los centros, se observa que, a

Tabla 16. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de sesiones semanales de lengua

	3 sesiones	4 sesiones	5 sesiones
Conocimiento del medio	▲	●	●
Lengua	▲	▲	▲
Matemáticas	▲	●	●

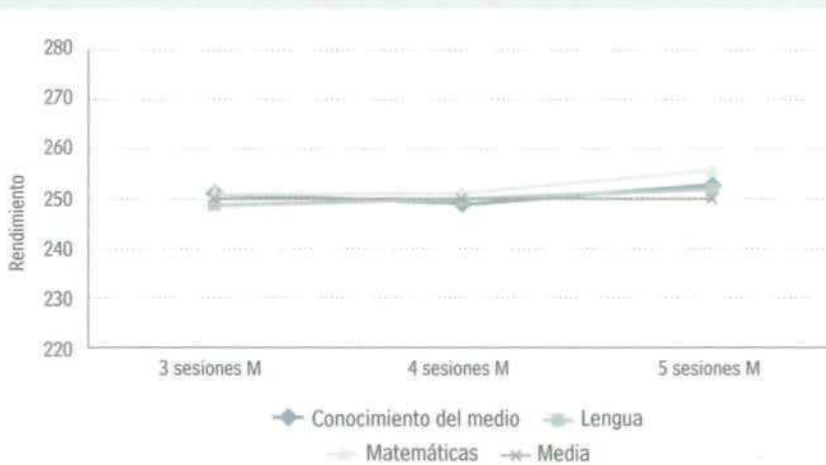
● Diferencias significativas  
▲ Diferencias no significativas

Tabla 17. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de sesiones semanales de lengua y la titularidad

	3 sesiones		4 sesiones		5 sesiones	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Conocimiento del medio	▲	▲	●	●	●	●
Lengua	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Matemáticas	▲	▲	●	●	●	●

● Diferencias significativas  
▲ Diferencias no significativas

Gráfico 18. Diferencias en el rendimiento según el número de sesiones de matemáticas



medida que aumenta el número de sesiones semanales de lengua, aumentan también los resultados de los alumnos en las otras dos áreas evaluadas (tabla 17).

#### Sesiones semanales dedicadas a matemáticas

No existen diferencias significativas en el rendimiento que obtienen los alumnos en conocimiento del medio y lengua que estén relacionados con el número de sesiones semanales dedicadas a las matemáticas. Sin embargo, a medida que aumenta el número de sesiones en esta área, los rendimientos que obtienen los alumnos son más altos (gráfico 18 y tabla 18). Lo mismo sucede cuando se analiza la relación de esta variable con los resultados teniendo en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros.

Tabla 18. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de sesiones semanales de matemáticas

	3 sesiones	4 sesiones	5 sesiones
Conocimiento del medio	▲	▲	▲
Lengua	▲	▲	▲
Matemáticas	▲	●	●

● Diferencias significativas  
▲ Diferencias no significativas

### Importancia concedida a los aspectos teóricos de la actuación docente

A los tutores se les han hecho diecisiete preguntas en torno a la importancia que conceden a diferentes formas de llevar a cabo su actuación docente. A través de análisis factoriales, estas preguntas se han reducido a cuatro factores que explican el 52% de la varianza.

→ Factor 1: Profesorado que concede importancia a los contenidos. Afirma que es importante realizar actividades de enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes y desarrollar los temas transversales. Este factor explica el 26% de la varianza.

→ Factor 2: Profesorado tradicional. Concede la máxima importancia a la realización de explicaciones de un modo completo, a que los alumnos hagan los ejercicios, trabajen sobre el libro de texto y estudien individualmente. Este factor explica el 11% de la varianza.

→ Factor 3: Profesorado participativo. Da importancia al debate de temas con toda la clase, con o sin explicación previa del profesor, y al trabajo en equipo de los alumnos. Este factor explica el 9% de la varianza.

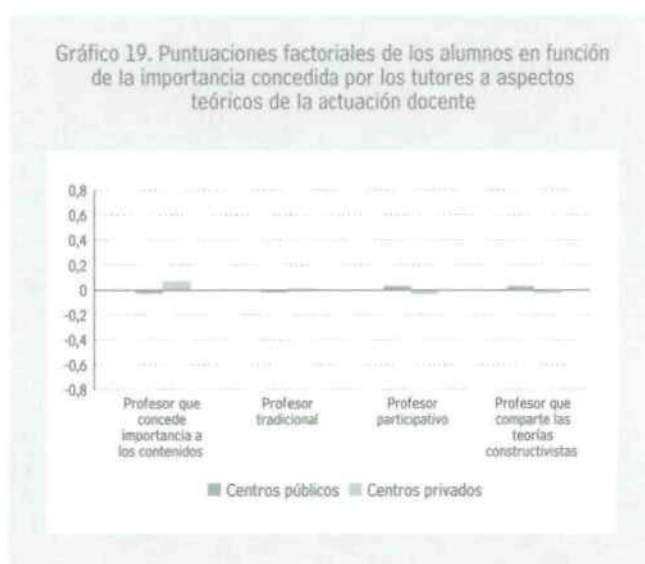
→ Factor 4: Profesorado que comparte las teorías constructivistas. Concede importancia a la realización de actividades para la recuperación de alumnos con dificultades de aprendizaje, a la utilización de situaciones que permitan aplicar los



nuevos conocimientos a situaciones de la vida real, a la presentación de una perspectiva general de los temas o actividades nuevos para poder entrar en ellos con mayor facilidad, a la adecuación de los contenidos de la enseñanza a las características (ritmos de aprendizaje) de los alumnos, a la entrega a los alumnos de material relacionado con el tema y a conocer y enlazar las ideas y los conceptos previos del alumnado. Este factor explica el 6% de la varianza.

El factor 1 correlaciona positivamente con el 2 y el 3 con el 4, y ambos grupos correlacionan de forma negativa entre sí. Esto es, el profesorado que concede importancia a los contenidos también comparte la forma tradicional de trabajo. Ambas posturas son contrarias a las que tienen los profesores más participativos y suelen compartir las teorías constructivistas del aprendizaje.

Diferencias en la importancia concedida a los aspectos teóricos de la práctica docente por parte de los tutores según la titularidad de los centros



En el gráfico 19, se observa que existen diferencias significativas, por titularidad de los centros, en las puntuaciones de los alumnos en función de la importancia dada por sus profesores a las formas teóricas de llevar a cabo la práctica docente. El profesorado de centros privados concede más importancia a los contenidos, mientras que los alumnos de centros públicos tienen profesores que teóricamente prefieren la participación y el trabajo en equipo y comparten las teorías constructivistas.

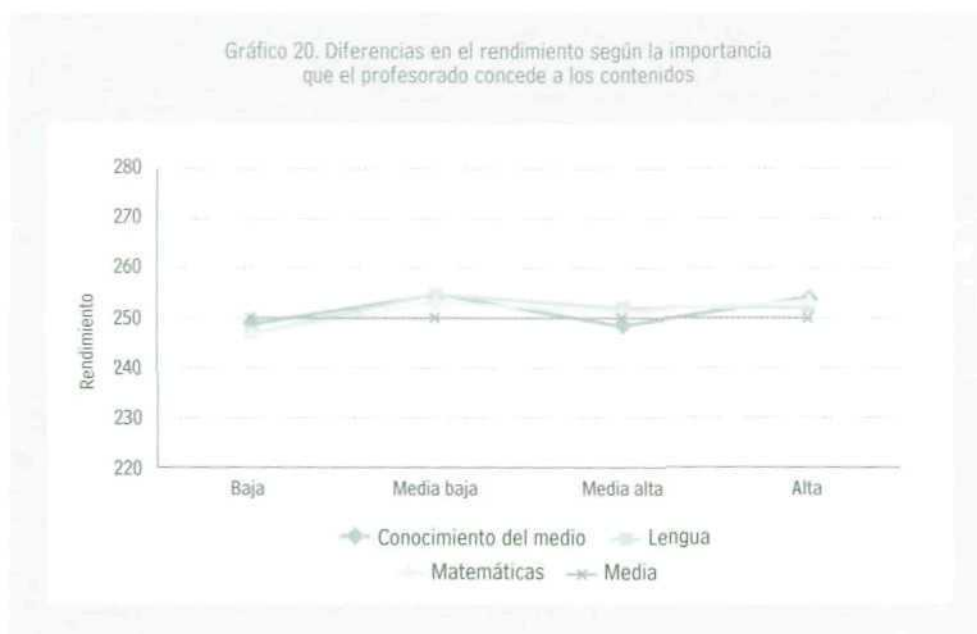
No se aprecian diferencias significativas, en función de la titularidad, en la importancia que se concede a los aspectos más tradicionales de la enseñanza.

Relación entre la importancia que el profesorado concede a los contenidos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor *profesorado que concede importancia a los contenidos* con el rendimiento de los alumnos, se han dividido las puntuaciones del profesorado en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está

formado por un 25% de alumnos afectados por las puntuaciones de sus profesores, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los alumnos cuyos profesores puntúan menos en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos con el profesorado que más alto puntúa en el factor.

Al cruzar el rendimiento de los alumnos con la mayor o menor valoración que el profesorado hace de este factor, se han encontrado diferencias (gráfico 20) que, en algunos casos, han resultado ser estadísticamente significativas (tabla 19).



Los alumnos obtienen un rendimiento significativamente más bajo en lengua y matemáticas cuando el profesorado da menos importancia a los contenidos, con lo que ello implica de aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.

No se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con este factor cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos. Sin embargo, cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad de los centros (tabla 20), ocurre lo mismo que se ha manifestado al analizar la relación entre este factor y el rendimiento, de forma global.

Tabla 19. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a los contenidos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (L,M)		
Media alta		▲	
Alta	● (L,M)	▲	▲

- Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas
- No existen diferencias significativas
- (L, M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

Tabla 20. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a los contenidos y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	● (L)	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	▲	● (L,M)	● (L)	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua y matemáticas

No se han hallado diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con cualquiera de los otros tres factores que hacen referencia a aspectos teóricos de la actuación docente.

### Práctica docente

Los tutores han respondido a veinticinco preguntas sobre su forma de concebir y llevar a cabo su práctica docente. Sus respuestas han dado lugar a siete factores, que se corresponden con siete perfiles de profesores, que explican el 55% de la varianza.

→ Factor 1: Profesorado dinamizador que estimula la creatividad. Anima a los alumnos a trabajar a partir de un plan establecido por ellos, les facilita que ideen los supuestos sobre los que después trabajarán, marca pautas para el desarrollo de las diversas actividades que se realizan en la clase, como la exposición y corrección de los resultados de los trabajos realizados. Este factor explica el 18% de la varianza.

→ Factor 2: Profesorado que combina dirección y participación. Explica con intervenciones de los alumnos, revisa, en grupo, las tareas realizadas por éstos, corrige las actividades que realizan en casa y hace que lleven a cabo un trabajo individual en el aula. Este factor explica el 11% de la varianza.

→ Factor 3: Profesorado que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos. Con frecuencia, en su clase se realiza trabajo en pequeños grupos (con posterior exposición de los alumnos de las conclusiones o síntesis de los mismos), trabajos en grupo dirigidos por él y, en menor medida, trabajos en los que se diseñan y llevan a cabo pequeños proyectos de investigación, tanto individuales como en equipo. Este factor explica el 7% de la varianza.

→ Factor 4: Profesorado que prioriza el estudio y el trabajo individual. Frecuentemente, en sus clases, los alumnos realizan controles para conocer lo que han

aprendido, o estudian y hacen ejercicios (de forma individual) de aplicación de conceptos y procedimientos trabajados y, con menos frecuencia, proporciona explicaciones a toda la clase sin participación de los alumnos. Este factor explica el 5% de la varianza.

→ Factor 5: Profesorado práctico y participativo. Concede importancia al trabajo en equipo de toda la clase, a fomentar en los alumnos la utilización de la biblioteca para consultar libros y revistas relacionados con el tema que trabajan y a explicar conceptos usando objetos materiales. Este factor explica el 5% de la varianza.

→ Factor 6: Profesorado que hace uso de materiales audiovisuales. Las exposiciones que realiza suelen ir, con frecuencia, acompañadas por vídeos o diapositivas. Este factor explica el 5% de la varianza.

→ Factor 7: Profesorado que fomenta las exposiciones y debates de los alumnos. En sus clases, frecuentemente, se exponen temas por parte de algún o algunos alumnos o se debaten otros entre toda la clase. Este factor explica el 4% de la varianza.

Los factores 1, 2, 5 y 6 correlacionan positivamente entre sí y lo hacen negativamente con los factores 3 y 7, de manera que el profesor dinamizador que estimula la creatividad de los alumnos también combina dirección y participación, es práctico y utiliza medios audiovisuales. Estos profesores no promueven el trabajo en grupo y las exposiciones y debates de los alumnos, y tampoco fomentan el trabajo de investigación.

También el factor 4 correlaciona negativamente con el 5. Esto supone que el profesor que prioriza el estudio y el trabajo individual es poco práctico y participativo.

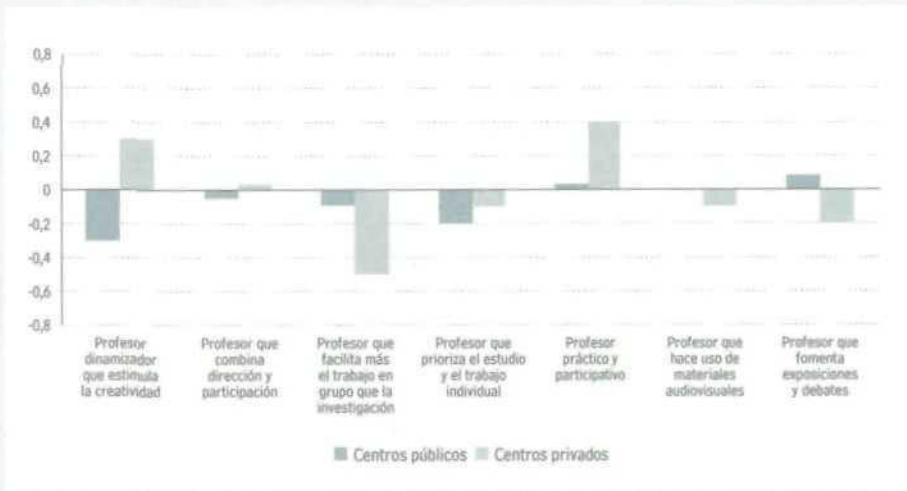
#### Diferencias en la práctica docente de los tutores según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en las puntuaciones de los alumnos de centros públicos y privados en tres de los siete factores analizados. Según estas puntuaciones, los tutores de los alumnos de centros privados consideran que son más dinamizadores, permiten más que los alumnos tengan sus propias iniciativas, facilitan más la realización de proyectos de investigación y menos el trabajo en grupo y son más prácticos y participativos de lo que se consideran los tutores de centros públicos (gráfico 21).

Se han cruzado cada uno de los siete factores con el rendimiento que obtienen los alumnos para conocer si una mayor o menor puntuación del profesorado en cada uno de dichos factores estaba relacionada con un mayor o menor rendimiento de los alumnos. Solo se han encontrado diferencias significativas en cuatro de ellos, que son los que se señalan a continuación.



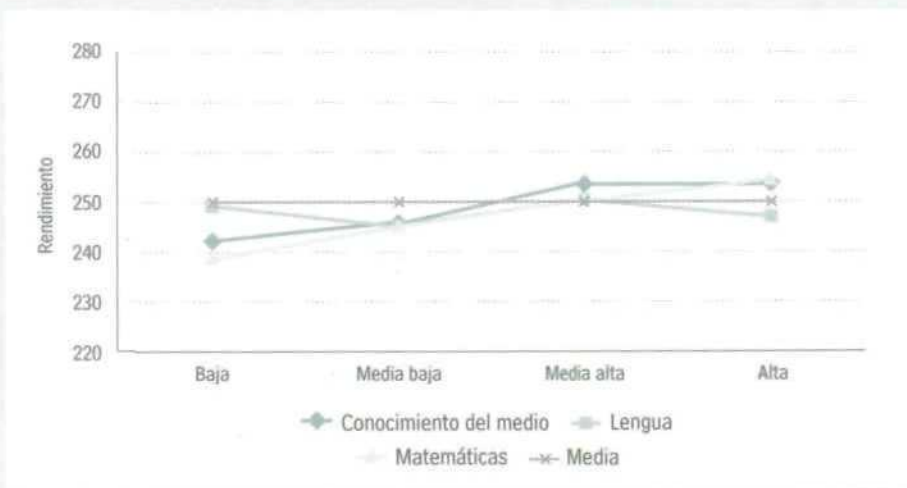
Gráfico 21. Diferencias en las puntuaciones de los alumnos en función de la práctica docente de sus tutores según la titularidad de los centros



Relación entre la práctica docente de un profesorado dinamizador que estimula la creatividad y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor *profesorado dinamizador que estimula la creatividad* con el rendimiento de los alumnos, se han dividido las puntuaciones del profesorado en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos afectados por las puntuaciones de sus profesores, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los

Gráfico 22. Diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente dinamizadora y estimuladora de la creatividad





alumnos cuyos profesores puntúan menos en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos con el profesorado que más alto puntúa en el factor.

Se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación del profesorado en este factor (gráfico 22).

En la tabla 21, se señala la significación de las diferencias encontradas. Solo es significativa la diferencia entre el rendimiento en matemáticas de los alumnos cuyos profesores puntúan bajo en el factor y el que logran los que sus tutores puntúan alto. Estos últimos obtienen un rendimiento significativamente más alto; así pues, al menos en matemáticas, una práctica docente dinamizadora y estimuladora de la creatividad está unida a un rendimiento más alto.

Tabla 21. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente dinamizadora y estimuladora de la creatividad

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	○		
Media alta	○	○	
Alta	● (M)	○	○

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

La misma diferencia significativa se da solo entre los chicos, cuando se tiene en cuenta el sexo al relacionar el rendimiento con este factor. Sin embargo, al tener en cuenta la titularidad, no se aprecia ninguna diferencia significativa.

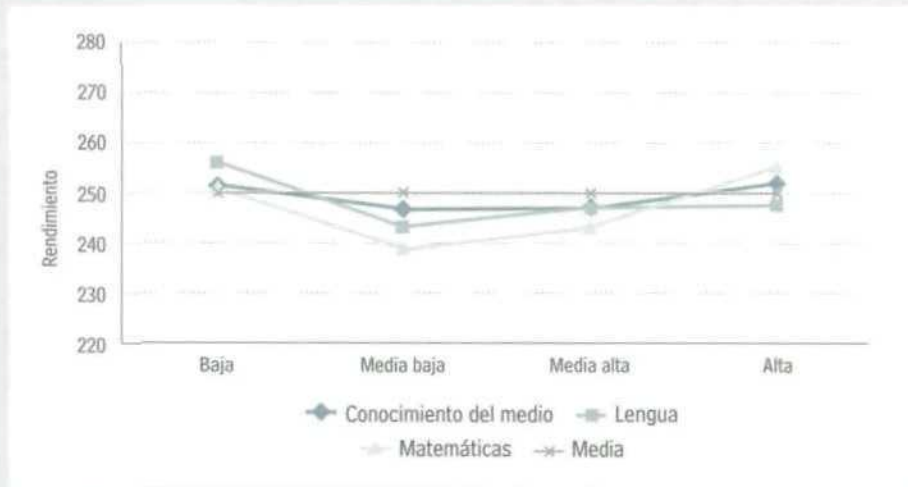
*Relación entre la práctica docente de un profesorado que combina dirección y participación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.*

Al relacionar el rendimiento de los alumnos con una *práctica docente en la que el profesorado combina dirección y participación*, se han observado diferencias que, en algún caso, son estadísticamente significativas (gráfico 23 y tabla 22).

En general, y aunque las diferencias en el rendimiento no sean significativas, los mejores resultados los obtienen los alumnos cuyos tutores tienen una puntuación extrema en este factor, esto es, los que son abiertamente partidarios o contrarios a este tipo de práctica docente. La única diferencia significativa aparece en el área de matemáticas, entre el rendimiento –significativamente más bajo– de los alumnos cuyos tutores tienen una puntuación media baja y el que logran los que sus tutores puntúan alto en este factor.

La misma diferencia significativa se da solo entre las chicas cuando se tiene en cuenta el sexo al relacionar el rendimiento con este factor. Sin embargo, al tener en cuenta la titularidad, no se aprecia ninguna diferencia significativa.

Gráfico 23. Diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente que combina dirección y participación



Relación entre la práctica docente de un profesorado que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Una puntuación de los tutores más alta o más baja en este factor está relacionada con un rendimiento más o menos alto de los alumnos (gráfico 24). Como puede observarse, una puntuación extrema del profesorado en el factor está relacionada con un rendimiento más alto en conocimiento del medio y matemáticas.

Tabla 22. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente que combina dirección y participación

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	▲	▲	
Alta	▲	● (M)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

En la tabla 23 se han señalado la significación de las diferencias encontradas que, como puede apreciarse, se reflejan solo en matemáticas. Los alumnos cuyos tutores han puntuado bajo en este factor tienen un rendimiento en matemáticas significativamente más alto que el logrado por los alumnos que sus tutores han otorgado una puntuación media alta al factor.

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos en la relación de este factor con el rendimiento, la tendencia es la misma que la señalada en el análisis global; sin embargo la significación de las diferencias es distinta (tabla 24). En este caso, las diferencias

Gráfico 24. Diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos

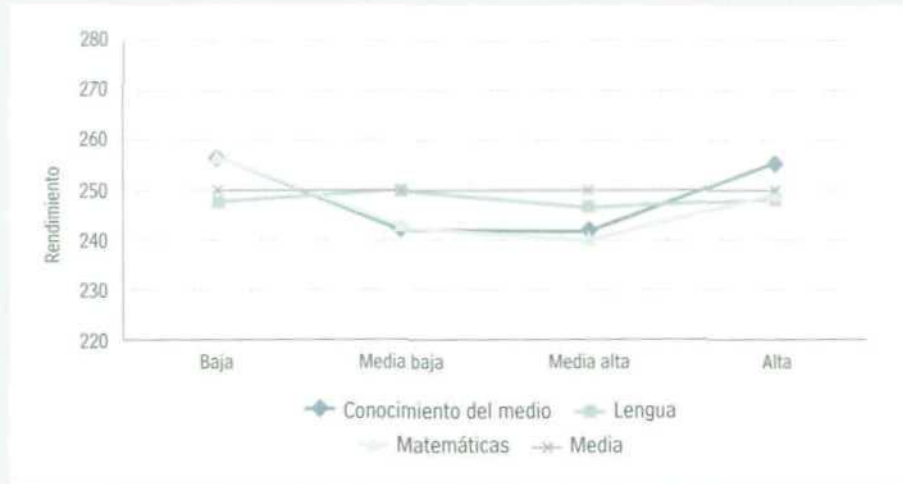


Tabla 23. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	● (M)	▲	
Alta	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

aparecen en el área de conocimiento del medio y solo entre los chicos. Los chicos cuyos tutores han puntuado alto en este factor tienen un rendimiento en conocimiento del medio significativamente más alto que el logrado por los alumnos que sus tutores han otorgado una puntuación media alta al factor.

Tabla 24. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos según el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	▲	▲	▲	▲	▲	● (CM)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

Cuando se tiene en cuenta la titularidad, la tendencia vuelve a ser la misma que la señalada en el análisis global, y la significación de las diferencias aparecen en la tabla 25. Los alumnos de centros privados cuyos tutores han puntuado bajo en este factor tienen un rendimiento en matemáticas significativamente más alto que el logra-

Tabla 25. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos según la titularidad

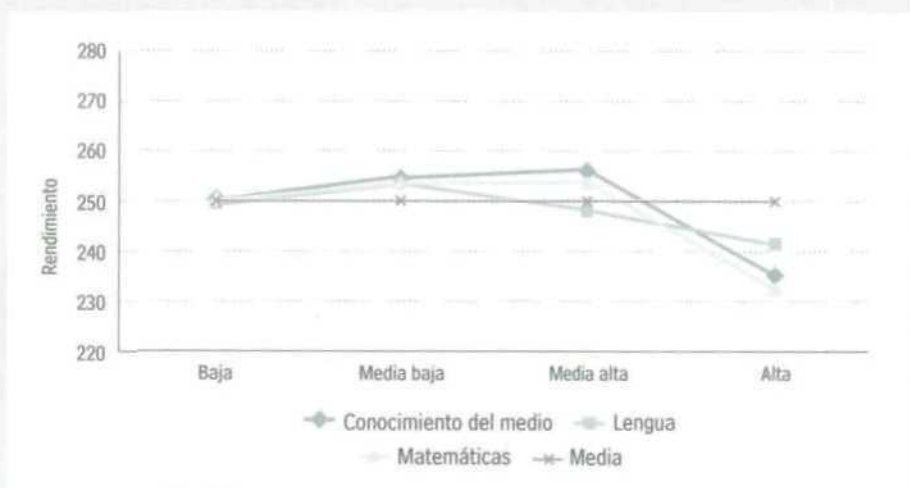
	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	△	● (M)				
Media alta	△	△	△	△		
Alta	△	△	● (CM)	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

do por aquéllos que sus tutores han otorgado una puntuación media baja al factor, y entre los alumnos de centros públicos, las diferencias aparecen entre el rendimiento significativamente más alto, obtenido en conocimiento del medio por los alumnos cuyos tutores otorgan al factor una puntuación alta, y el que alcanzan los que sus tutores dan a este factor una puntuación media baja.

Relación entre la práctica docente de un profesorado que fomenta las exposiciones y debates de los alumnos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 25. Diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una práctica docente que fomenta las exposiciones y los debates de los alumnos





Como puede observarse en el gráfico 25, cuando el profesorado puntúa alto en este factor, el rendimiento de los alumnos es significativamente más bajo, al menos en conocimiento del medio y matemáticas, como queda reflejado en la tabla 26.

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos en la relación de este factor con el rendimiento, la tendencia es la misma que la señalada en el análisis global, y la significación de las diferencias aparecen en la tabla 27.

Cuando los tutores puntúan alto en este factor, las chicas tienen un rendimiento significativamente más bajo en matemáticas que cuando puntúan bajo, y en conocimiento del medio y matemáticas,

Tabla 26. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en el fomento de exposiciones y debates entre los alumnos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	△	
Alta	● (CM,M)	● (CM,M)	● (CM,M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

Tabla 27. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en el fomento de exposiciones y debates entre los alumnos según el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	△	△				
Media alta	△	△	△	△		
Alta	● (M)	△	△	● (CM,M)	● (CM,M)	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

si su puntuación es media alta. En el caso de los chicos, si sus tutores puntúan alto en una práctica docente que fomenta las exposiciones y el debate entre los alumnos, su rendimiento es significativamente más bajo, en conocimiento del medio y matemáticas, que si su puntuación hubiese sido media baja.

Cuando se tiene en cuenta la titularidad, la tendencia vuelve a ser la misma que la señalada en el análisis global, y la significación de las diferencias aparece en la tabla 28. Cuando los tutores han puntuado alto en este factor, los alumnos de centros privados tienen un rendimiento en matemáticas significativamente más bajo que el logrado por los que sus tutores han otorgado una puntuación baja y media baja; y los alumnos de centros públicos tienen un rendimiento significativamente más bajo en conocimiento del medio y matemáticas que cuando sus tutores otorgan al factor una puntuación media alta.



Tabla 28. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en el fomento de exposiciones y debates entre los alumnos según la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	▲	● (M)	▲	● (M)	● (CM,M)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

## Preparación de clases

Los tutores han respondido a cuatro preguntas sobre la forma en que preparan las clases, que han dado lugar a dos factores que explican el 66% de la varianza.

→ Factor 1: Profesorado que utiliza diferentes recursos para preparar las clases. Profesores que, para la preparación de sus clases, recopilan materiales complementarios, buscan bibliografía sobre el tema y consultan con otros compañeros. Este factor explica el 41% de la varianza.

→ Factor 2: Profesorado que sigue el libro de texto. Como único recurso para preparar las clases utiliza el libro de texto. Este factor explica el 25% de la varianza.

Diferencias en la preparación de las clases según la titularidad de los centros

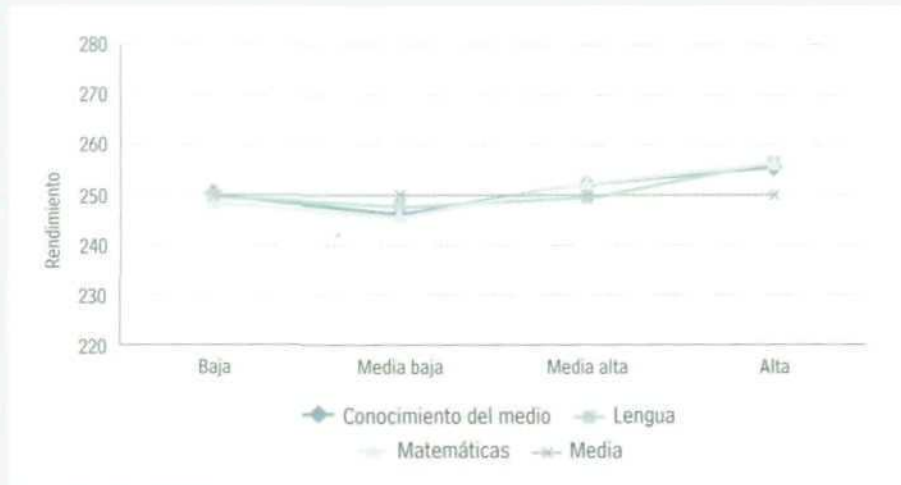
No existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación obtenida por los alumnos en ninguno de los factores en los que se agrupan las variables que se refieren a la preparación de las clases, que estén relacionadas con la titularidad de los centros.

Relación entre una preparación de clases con utilización de diferentes recursos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al relacionar el rendimiento de los alumnos con una mayor o menor puntuación del profesorado en la *utilización de diferentes recursos para preparar las clases*, se observa que existen diferencias (gráfico 26) y que, en algunos casos, son significativas (tabla 29). En general, cuanto más alto puntúan los tutores en el factor, más alto es también el rendimiento de los alumnos.

Los alumnos cuyos tutores han dado una puntuación alta a este factor obtienen un rendimiento significativamente más alto que el que alcanzan los que tienen tutores que

Gráfico 26. Diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en una preparación de las clases utilizando diferentes recursos.



puntúan en cualquier otro intervalo. También es más alto el rendimiento en matemáticas de los alumnos con un profesorado que otorga una puntuación media alta que el que alcanzan los que sus profesores se encuentran en el intervalo de puntuación media baja.

Tabla 29. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en la utilización de diferentes recursos para preparar las clases

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	● (M)	
Alta	●	●	● (L,M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

También existen diferencias en el rendimiento, en relación con este factor, cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos (tabla 30). Nuevamente obtienen los resultados más altos tanto las chicas como los chicos con tutores que puntúan alto en el factor, esto es, que utilizan diferentes recursos en la preparación de sus clases. En las chicas este rendimiento es más alto que el que logran en matemáticas las que tienen tutores con puntuación baja y en las tres áreas cuando sus profesores dan una puntuación media baja.

Entre los chicos, el rendimiento más alto en las tres áreas lo logran aquéllos que sus tutores dan una puntuación media baja, y también en lengua, si otorgan al factor una puntuación media alta.

Cuando se tiene en cuenta la titularidad, nuevamente se observa la misma tendencia: son los alumnos con tutores que han puntuado alto en este factor los que obtienen un rendimiento significativamente más alto (tabla 31).

Tabla 30. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en la utilización de diferentes recursos para preparar las clases según el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	● (M)	▲	●	●	▲	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

Tabla 31. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en la utilización de diferentes recursos para preparar las clases según la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	●		
Alta	● (M)	●	● (M)	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

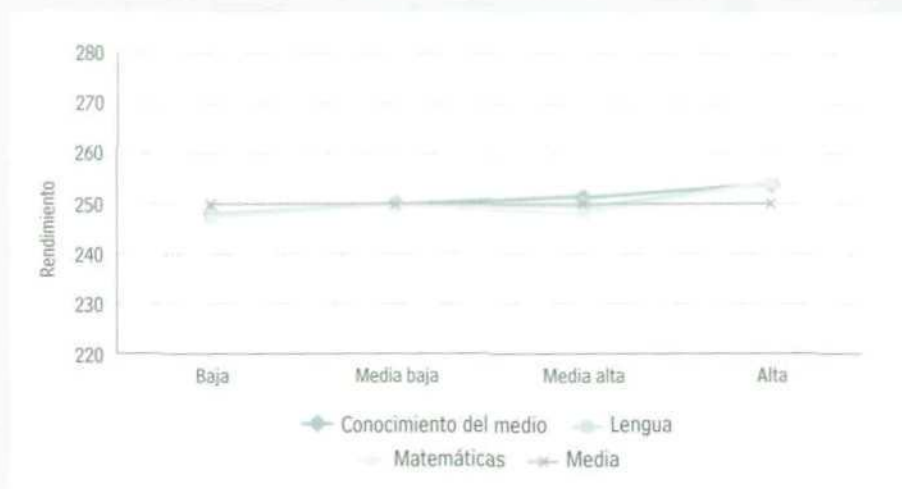
Entre los alumnos de centros públicos, estas diferencias aparecen en relación con los resultados de matemáticas cuando la puntuación del profesor es baja o media baja. Y en el caso de los alumnos de centros privados, son las mismas diferencias, pero en las tres áreas evaluadas.

Relación entre una preparación de las clases siguiendo el libro de texto y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al cruzar el rendimiento de los alumnos con la puntuación que el profesorado otorga a este factor, se han observado diferencias (gráfico 27) que han resultado ser significativas solo en matemáticas entre alumnos cuyos profesores puntúan –rendimiento también más alto– y los que sus tutores han puntuado bajo (tabla 32).

No se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con este factor cuando se tiene en cuenta el sexo, pero sí cuando se atiende a la titularidad de los centros.

Gráfico 27. Diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en preparación de las clases siguiendo el libro de texto



Los alumnos de centros públicos con profesores que han puntuado alto en el factor obtienen un rendimiento también más alto en conocimiento del medio y matemáticas que aquellos que sus profesores han puntuado bajo, y en matemáticas cuando la puntuación es media alta (tabla 33).

Tabla 32. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en utilización del libro de texto para preparar las clases

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	▲	▲	
Alta	● (M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 33. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en la utilización del libro de texto para preparar las clases según la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	● (CM,M)		
Alta	● (CM,M)	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

## Materiales y recursos didácticos

Los tutores han dado respuesta a trece preguntas sobre los materiales y recursos didácticos que utilizan en sus clases y sobre el uso que hacen del libro escolar. Estas preguntas han dado lugar a cuatro factores que explican el 51% de la varianza.

→ Factor 1: Profesorado que utiliza materiales actuales y funcionales. Utiliza con frecuencia la prensa escrita, libros de consulta de la biblioteca, materiales curriculares, medios informáticos y el libro de texto como forma de que los alumnos completen y comparen la información combinando varios libros a la vez. Este factor explica el 18% de la varianza.

→ Factor 2. Profesorado que se apoya, básicamente, en el libro de texto. Utiliza el libro de texto como orientación general para el desarrollo de las clases, como referencia para sugerir actividades, y como guía básica, completándola con otros recursos. Este factor explica el 15% de la varianza.

→ Factor 3: Profesorado que alterna tecnología y recursos impresos. Con frecuencia utiliza medios audiovisuales (vídeos, colecciones de diapositivas, casetes, etc.) y guías didácticas. Este factor explica el 9% de la varianza.

→ Factor 4: Profesorado que se apoya, exclusivamente, en el libro de texto. Utiliza el libro de texto como guía exclusiva de estudio de sus alumnos y es contrario a que los materiales sean elaborados por el propio profesor. Este factor explica el 8% de la varianza.

Gráfico 28. Diferencias en la puntuación de los alumnos en función de los materiales y recursos utilizados por el tutor según la titularidad de los centros



Diferencias en el uso de materiales y recursos didácticos según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en las puntuaciones de los alumnos relacionadas con el uso que hacen sus tutores de los materiales y recursos didácticos en función de la titularidad de los centros.

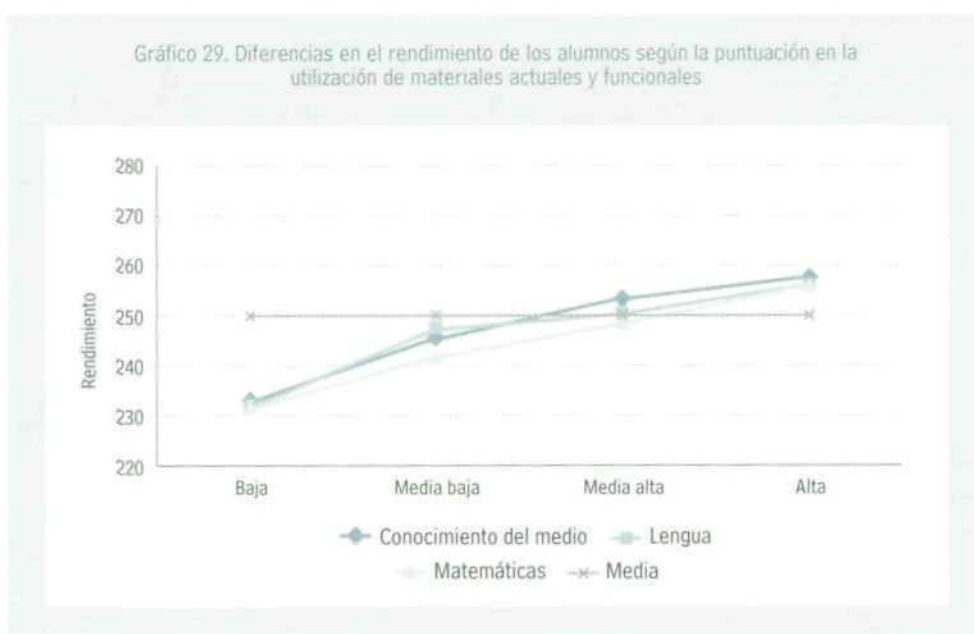
De las puntuaciones logradas por los alumnos, se desprende que los escolarizados en centros de titularidad privada tienen, en mayor medida que los de titularidad pública, tutores que uti-



lizan con más frecuencia tanto materiales actuales y funcionales, como audiovisuales y recursos impresos. Por el contrario, utilizan menos el libro de texto como guía exclusiva de estudio de los alumnos (gráfico 28).

Relación entre la utilización de materiales actuales y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al cruzar el rendimiento obtenido por los alumnos con la utilización por parte del profesorado de materiales actuales y funcionales, se han encontrado diferen-



cias (gráfico 29). Como puede observarse, a medida que el profesorado utiliza más este tipo de materiales y recursos didácticos, el rendimiento de los alumnos es más alto.

Las diferencias han resultado significativas en algunos casos, como puede apreciarse en la tabla 34.

Tabla 34. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en utilización materiales actuales y funcionales

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (CM,L)		
Media alta	●	△	
Alta	●	● (CM,M)	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

Los alumnos cuyos profesores han otorgado una puntuación baja a este factor han obtenido un rendimiento significativamente más bajo que el que han logrado aquellos que sus profesores han puntuado de forma alta y media alta, en las tres áreas, y que los de puntuación media baja en conocimiento del medio y lengua.

El resultado obtenido por los alumnos de un profesorado con puntuación media baja es significativamente más bajo, en conocimiento del medio y matemáticas, que los alumnos de profesores que han dado a este factor una puntuación alta.

Al tener en cuenta el sexo, se han apreciado diferencias en el rendimiento de las chicas cuyos profesores han puntuado bajo en el factor y el logrado por las que sus

Tabla 35. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en utilización de materiales actuales y funcionales según el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	● (CM,M)	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	● (CM)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

tutores han dado una puntuación media alta (en conocimiento del medio y matemáticas) y alta (en las tres áreas). El rendimiento es más alto cuanto más alta es la puntuación del profesorado en el factor (tabla 35).

Al tener en cuenta la titularidad del los centros en los análisis, se han apreciado diferencias entre los resultados de los alumnos –tanto de centros públicos como priva-

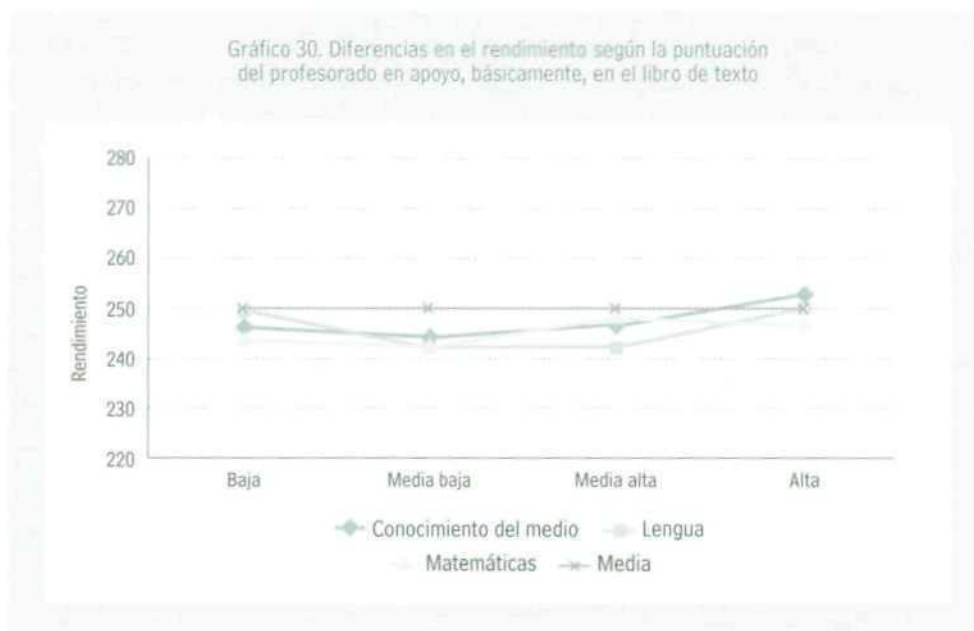
Tabla 36. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en utilización de materiales actuales y funcionales según la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas

dos– cuyos profesores han dado una puntuación baja al factor y los que han otorgado una puntuación media alta y alta. Los primeros han obtenido una puntuación significativamente más baja en las tres áreas (tabla 36).

Relación entre el apoyo del profesorado en el libro de texto básicamente y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación del profesorado en este factor (gráfico 30). Sin embargo, ni las diferencias en los análisis globales, ni las que existen cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos son estadísticamente significativas.

Tabla 37. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en apoyo, básicamente, en el libro de texto según la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Baja						
Media baja	△	●				
Media alta	△	△	△	△		
Alta	△	△	△	●	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas

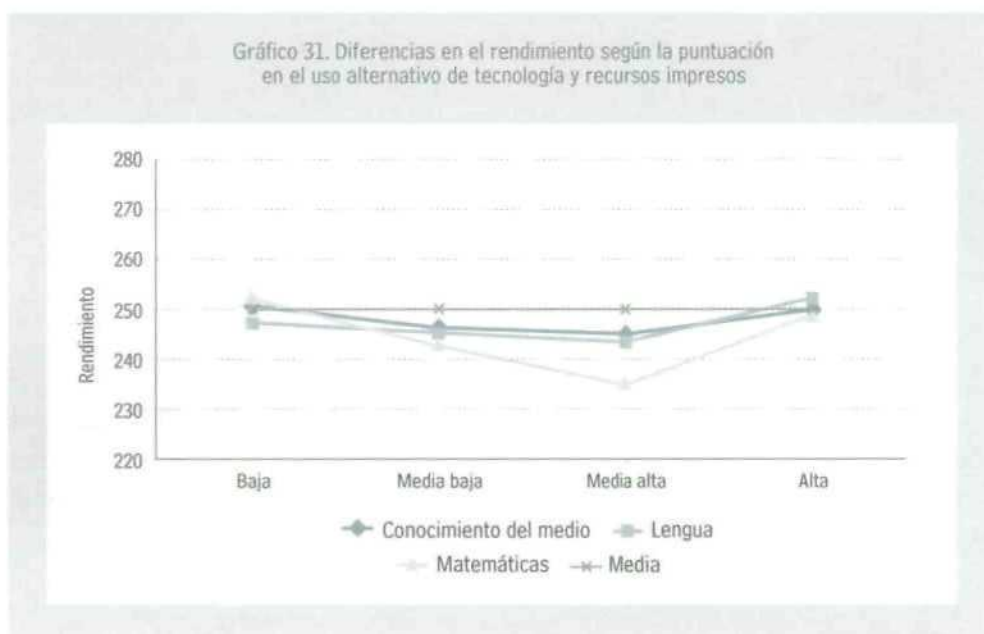
Solo se han encontrado diferencias significativas cuando al relacionar este factor con el rendimiento de los alumnos se ha tenido en cuenta la titularidad de los centros (tabla 37), aunque estas diferencias solo aparecen entre los alumnos de centros privados.

Los alumnos de centros privados cuyos profesores han otorgado una puntuación baja al factor –los que menos están de acuerdo en apoyarse, básicamente, en el libro

de texto— obtienen un rendimiento significativamente más alto en las tres áreas que los que han dado una puntuación media baja.

También han logrado un rendimiento más bajo en las tres áreas los alumnos cuyos profesores han otorgado una puntuación media baja frente al obtenido por aquellos que sus profesores han dado al factor una puntuación alta.

Relación entre la alternancia de tecnología y recursos impresos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Al relacionar el rendimiento de los alumnos con la puntuación del profesorado en este factor, se han observado diferencias (gráfico 31). En este caso, son los alumnos de profesores que puntúan bajo o, por el contrario, alto en el factor los que obtienen mejores resultados.

Solo las diferencias en el rendimiento en matemáticas

entre los alumnos cuyos profesores dan una puntuación baja y media baja y el de aquellos que sus profesores puntúan al factor con media alta y alta son estadísticamente significativas. El rendimiento más alto lo consiguen los alumnos que tienen profesores que otorgan al factor puntuaciones bajas o, por el contrario, altas (tabla 38).

Tabla 38. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en el uso alternativo de tecnología y recursos impresos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	● (M)	▲	
Alta	▲	▲	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros en la relación de este factor con el rendimiento, se ha observado que no existen diferencias que estén relacionadas con la primera variable, pero sí con la segunda.

Tabla 39. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en el uso alternativo de tecnología y material impreso según la titularidad

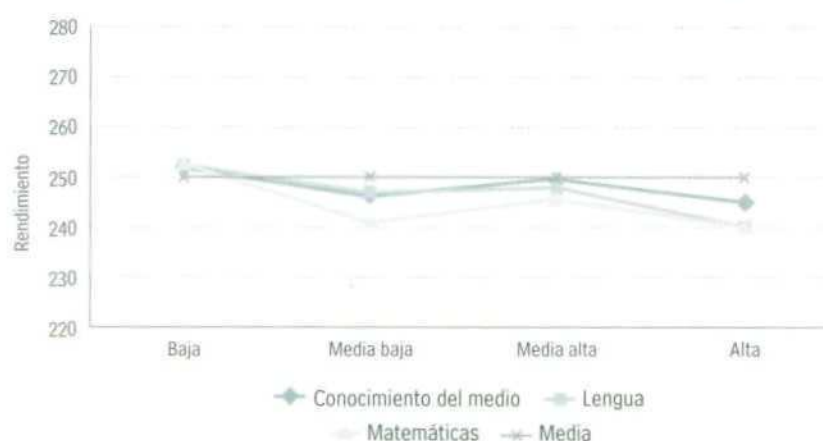
	Baja		Media baja		Media alta	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Baja						
Media baja	● (M)	△				
Media alta	● (M)	△	△	△		
Alta	△	△	△	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Los alumnos de centros públicos cuyos profesores han otorgado a este factor una puntuación baja han obtenido un rendimiento significativamente más alto en matemáticas que el alcanzado por los alumnos de profesores que han dado una puntuación media baja y media alta (tabla 39).

Relación entre el apoyo del profesorado, exclusivamente, en el libro de texto y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 32. Diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en el uso, como apoyo exclusivo, del libro de texto



Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el hecho de que el profesorado se apoye, exclusivamente, en el libro de texto como úni-



co recurso didáctico (gráfico 32). Cuanto menos sea el libro de texto el único apoyo con el que cuente el profesorado, más alto será el rendimiento de los alumnos.

La significación de las diferencias encontradas aparece en la tabla 40. Solo los alumnos cuyos profesores han puntuado bajo en este factor, esto es, los que no

se apoyan exclusivamente en el libro de texto, han obtenido un rendimiento en lengua y matemáticas significativamente más alto que el logrado por los alumnos de profesores que han puntuado alto en el factor.

No se han encontrado diferencias en los resultados de los alumnos cuando se ha tenido en cuenta el sexo o la titularidad de los centros.

### Leer y escribir

Los tutores, a través de nueve preguntas, han dado respuesta a la frecuencia con la que animan a sus alumnos a leer y escribir, tanto en clase como fuera de ella. Estas preguntas se han agrupado en tres factores que explican el 62% de la varianza.

→ Factor 1: **Profesorado que fomenta la lectura.** Profesores que orientan a sus alumnos sobre lecturas, géneros, estilos y editoriales; les pregunta sobre sus hábitos lectores y gustos literarios y les aconseja la lectura de algún libro que, posteriormente, comenta en clase. Este factor explica el 38% de la varianza.

→ Factor 2: **Profesorado que dedica tiempo a la lectura y escritura en clase.** Profesores que tienen un tiempo señalado, dentro del horario escolar, para estas actividades. Este factor explica el 13% de la varianza.

→ Factor 3: **Profesorado que fomenta la escritura.** Profesores que, con frecuencia, piden a sus alumnos que hagan trabajos escritos para los que se requiere la consulta de documentación escrita. Este factor explica el 11% de la varianza.

#### Diferencias en el fomento de la lectura y la escritura según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el fomento de la lectura y la escritura por parte de sus tutores que están en relación con la titularidad de los centros. Según estas puntuaciones que aparecen en el gráfico 33,

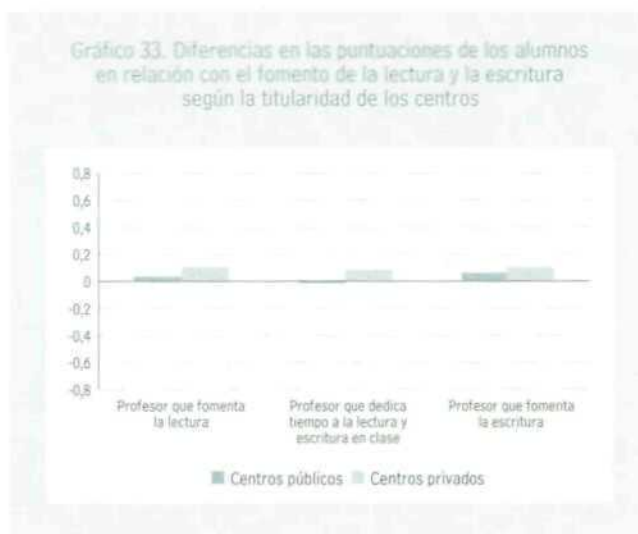
Tabla 40. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación del profesorado en el uso, como apoyo exclusivo, del libro de texto

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	▲	▲	
Alta	● (L,M)	▲	▲

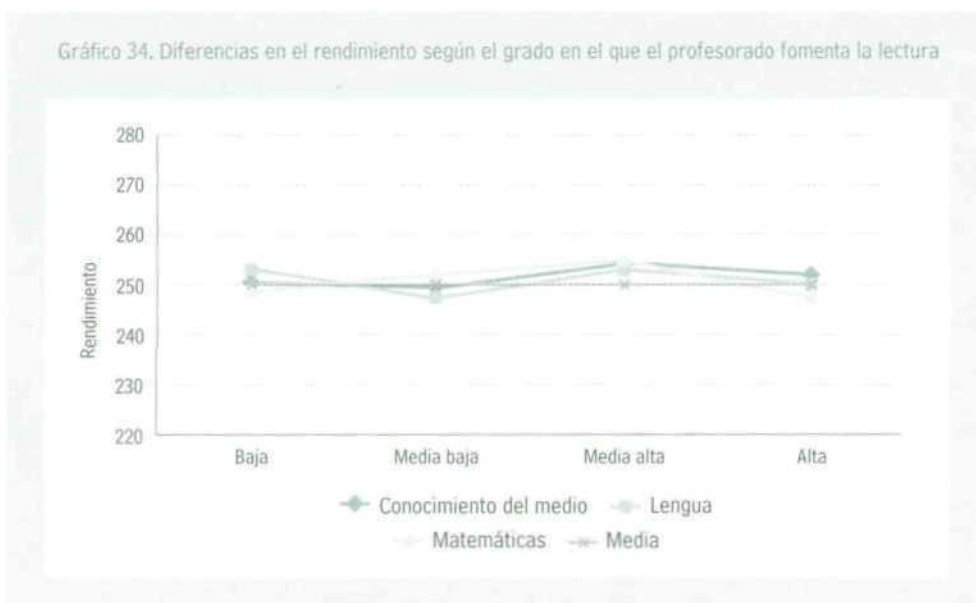
- Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas
- ▲ No existen diferencias significativas
- (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

los tutores de los centros privados fomentan la lectura y la escritura más que los de centros públicos y dedican a estas dos actividades más tiempo en clase.

Relación entre el fomento de la lectura por parte del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Se han encontrado algunas diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación del profesorado en este factor (gráfico 34); sin embargo, ninguna de ellas es estadísticamente significativa.

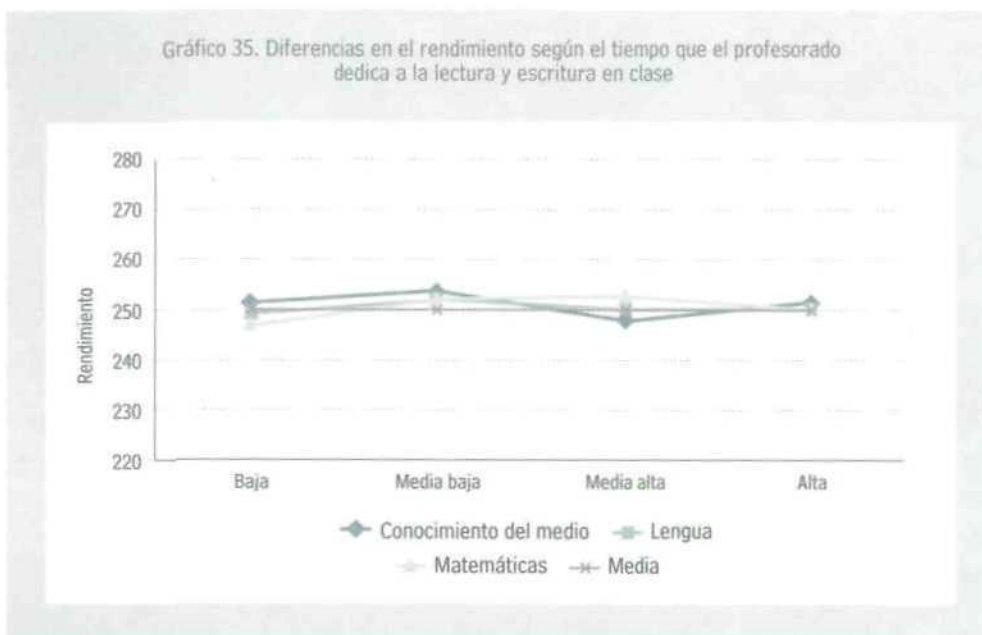


Al tener en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros al relacionar el rendimiento con el mayor o menor fomento de la lectura por parte del profesorado, tampoco se han encontrado diferencias que sean estadísticamente significativas.

Relación entre el tiempo que el profesorado dedica en clase a la lectura y escritura y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

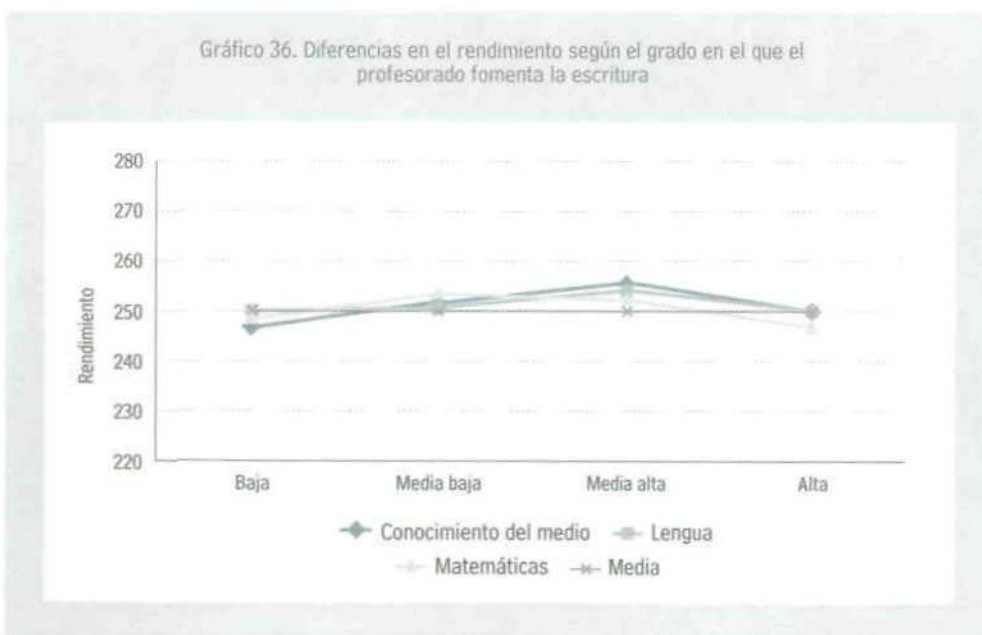
También se han encontrado pequeñas diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación del profesorado según

el tiempo que dedica en clase a la lectura y escritura (gráfico 35); sin embargo, ninguna de ellas es estadísticamente significativa.



Al tener en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros a la hora de poner en relación el rendimiento con la mayor o menor puntuación del profesorado en este factor, no se han encontrado diferencias que sean estadísticamente significativas.

Relación entre el fomento que el profesorado hace de la escritura y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Se han encontrado algunas diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con un mayor o menor fomento de la escritura por parte del profesorado (gráfico 36); sin embargo, ninguna de ellas es estadísticamente significativa. Tampoco existen diferencias significativas cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros al relacionar el rendimiento con una mayor o menor puntuación del profesorado en este factor.

## Deberes

Los tutores han informado sobre la frecuencia con la que mandan a sus alumnos deberes o tareas para realizar en casa. Como se desprende de la información que aparece en el gráfico 37, la mayoría de los alumnos hace deberes de lengua y matemáticas diariamente o, al menos, tres veces por semana. Los deberes de conocimiento del medio se realizan con menor asiduidad; lo más frecuente es entre dos y tres veces por semana.

Diferencias en la frecuencia con la que los alumnos rea-

Gráfico 37. Porcentajes de los alumnos en función de la frecuencia con la que hacen deberes en las tres áreas evaluadas



Gráfico 38. Porcentajes de los alumnos en función de la frecuencia con la que el tutor manda deberes de lengua para hacer en casa según la titularidad de los centros

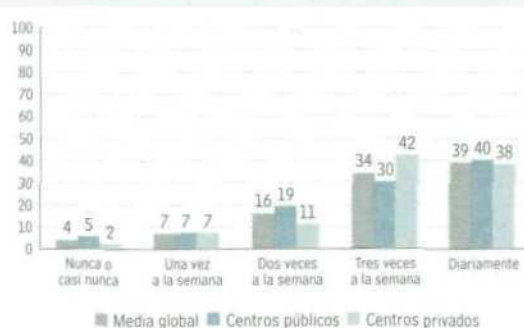


Gráfico 39. Porcentajes de los alumnos en función de la frecuencia con la que el tutor manda deberes de matemáticas para hacer en casa según la titularidad de los centros

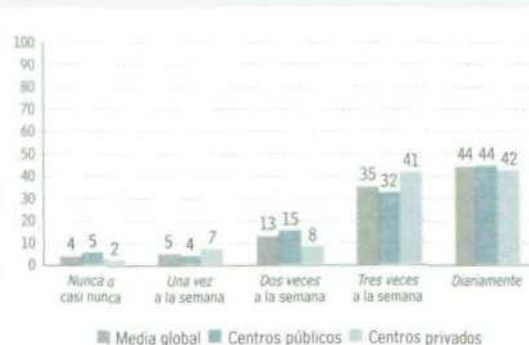


Gráfico 40. Porcentajes de los alumnos en función de la frecuencia con la que el tutor manda deberes de conocimiento del medio para hacer en casa según la titularidad de los centros



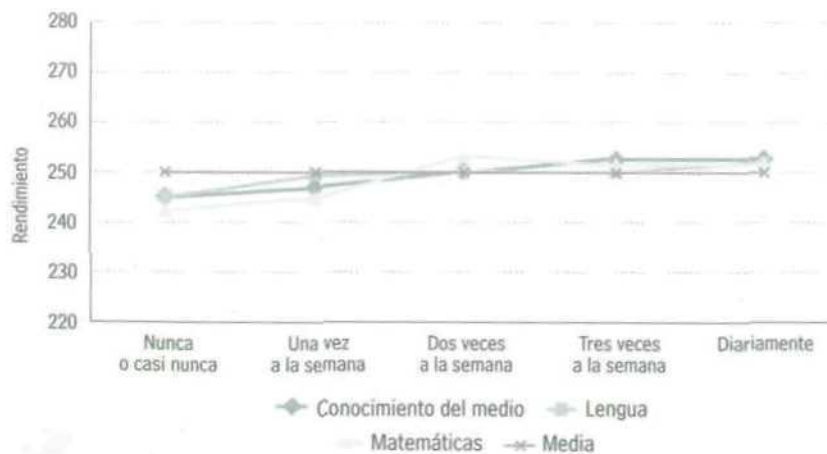
lizan deberes en casa según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas entre los porcentajes de los alumnos de centros públicos y privados motivadas por la frecuencia con la que tienen que hacer deberes en casa de las tres áreas evaluadas (gráficos 38 a 40).

Relación entre la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de conocimiento del medio para casa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de conocimiento del medio para casa (gráfico 41). En general, parece que, a medida que

Gráfico 41. Diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de conocimiento del medio para casa

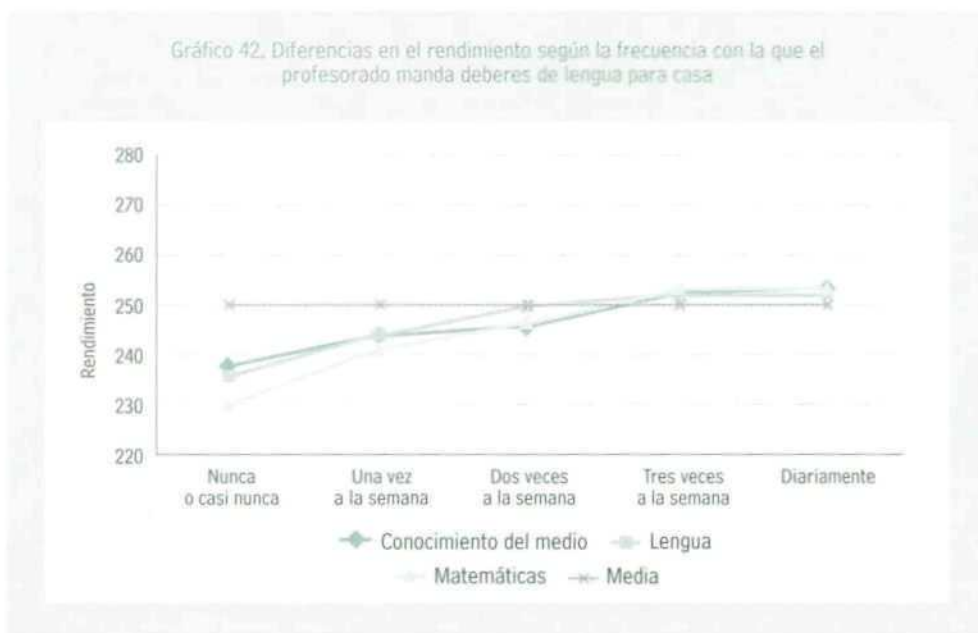


son más frecuentes los deberes de esta área, el rendimiento de los alumnos es más alto. Sin embargo, estas diferencias no son significativas en el área de conocimiento del medio.



Relación entre la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de lengua para casa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de lengua para casa (gráfico 42). En general, parece que, a medida que son más frecuentes los debe-



res de esta área, el rendimiento de los alumnos es más alto. La significación de las diferencias aparece en la tabla 41, en la que puede observarse que los alumnos a los que no les mandan *nunca o casi nunca* deberes de lengua obtienen un rendimiento

Tabla 41. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de lengua

	Nunca o casi nunca	Una vez a la semana	Dos veces a la semana	Tres veces a la semana
Nunca o casi nunca				
Una vez a la semana	▲			
Dos veces a la semana	● (L)	▲		
Tres veces a la semana	● (L)	▲	▲	
Diariamente	● (L)	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

significativamente más bajo en esta área que los que tienen que hacer deberes, al menos, dos veces por semana.

Al relacionar el rendimiento con esta variable teniendo en cuenta el sexo de los alumnos, la tendencia es la misma que la del análisis global y las diferencias significativas son las que se señalan en la tabla 42.

Tabla 42. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de lengua y el sexo

	Nunca o casi nunca		Una vez a la semana		Dos veces a la semana		Tres veces a la semana	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Nunca o casi nunca								
Una vez a la semana	▲	▲						
Dos veces a la semana	▲	▲	▲	▲				
Tres veces a la semana	● (L)	▲	▲	▲	▲	▲		
Diariamente	● (L)	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Es tan solo en el rendimiento de las chicas donde aparecen diferencias significativas. Las chicas a las que nunca o casi nunca se les manda deberes de lengua para casa obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran las que realizan dichos deberes, al menos, tres veces por semana.

No se han apreciado diferencias significativas que estén relacionadas con la titularidad de los centros.

Relación entre la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de matemáticas para casa y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de matemáticas para casa (gráfico 43).

La significación de las diferencias aparece en la tabla 43, en la que puede observarse que los alumnos a los que no les mandan *nunca* o *casi nunca* deberes de matemáticas obtienen un rendimiento significativamente más bajo en esta área que los que tienen que hacer deberes con más frecuencia semanalmente.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar el rendimiento con esta variable, se han observado las mismas tendencias que las expresadas anteriormente. La significación de las diferencias aparecen en la tabla 44. Tanto las chicas como los chicos a los que *casi nunca* o *nunca* se les manda deberes de matemáticas

Gráfico 43. Diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de matemáticas para casa

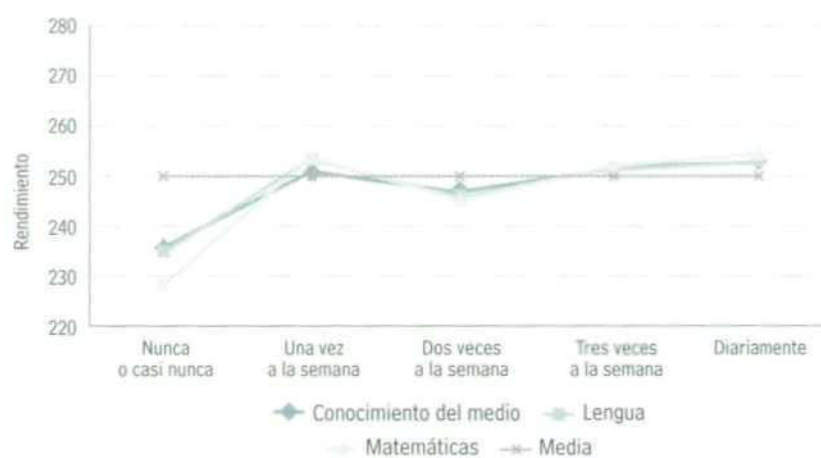


Tabla 43. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de matemáticas

	Nunca o casi nunca	Una vez a la semana	Dos veces a la semana	Tres veces a la semana
Nunca o casi nunca				
Una vez a la semana	● (M)			
Dos veces a la semana	● (M)	▲		
Tres veces a la semana	● (M)	▲	▲	
Diariamente	● (M)	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los que hacen con más frecuencia deberes de esta área.

También las chicas que realizan esta actividad una vez a la semana obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el logrado por las que la realizan tres veces por semana o diariamente.

Al relacionar el rendimiento de los alumnos con esta variable teniendo en cuenta la titularidad de los centros, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos tanto de centros públicos como de privados (tabla 45).

Tabla 44. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que el profesorado manda deberes de matemáticas y el sexo

	Nunca o casi nunca		Una vez a la semana		Dos veces a la semana		Tres veces a la semana	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Nunca o casi nunca								
Una vez a la semana	●	●						
Dos veces a la semana	●	●	▲	▲				
Tres veces a la semana	●	●	●	▲	▲	▲		
Diariamente	●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas

Tabla 45. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que el profesorado manda deberes de matemáticas y la titularidad de los centros

	Nunca o casi nunca		Una vez a la semana		Dos veces a la semana		Tres veces a la semana	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Nunca o casi nunca								
Una vez a la semana	▲	▲						
Dos veces a la semana	● (M)	▲	▲	● (M)				
Tres veces a la semana	▲	▲	▲	● (M)	▲	▲		
Diariamente	▲	▲	▲	● (M)	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Los alumnos de centros públicos a los que nunca o casi nunca se les manda deberes para casa obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los que los realizan dos veces por semana.

Los alumnos de centros privados a los que el profesorado manda deberes de matemáticas una vez a la semana obtienen un rendimiento significativamente más alto que los que realizan esa actividad más frecuentemente.

## Evaluación

Se han hecho diez preguntas sobre evaluación que, agrupándose en cuatro factores, explican el 62% de la varianza.

→ Factor 1: Profesorado que evalúa basándose en la observación, en la realización de preguntas y en la corrección de trabajos. La evaluación la efectúa el profesorado a partir de las preguntas que plantea a los alumnos, de la revisión de tareas que éstos llevan a cabo en clase y en casa y de la observación tanto de la participación de los alumnos en las actividades de clase como de su conducta. Este factor explica el 26% de la varianza.

→ Factor 2: Profesorado que valora principalmente procedimientos y actitudes. En la evaluación tiene en cuenta fundamentalmente que los alumnos hayan dominado los procedimientos y hayan desarrollado actitudes y valores. Este factor explica el 14% de la varianza.

→ Factor 3: Profesorado que realiza evaluaciones continuas. Concede importancia al conocimiento de conceptos, hechos y principios y realiza pequeños controles escritos al finalizar cada tema o unidad didáctica. Este factor explica el 12% de la varianza.

→ Factor 4: Profesorado que basa la evaluación en controles puntuales. Realiza uno o dos controles escritos a lo largo del periodo de evaluación. Este factor explica el 10% de la varianza.

Existe una correlación positiva entre los factores 1 y 2, de manera que los profesores que valoran principalmente el dominio de los procedimientos y la adquisición de actitudes evalúan basándose en las preguntas que hacen a los alumnos, en la observación que sobre ellos realizan, en su conducta y en la corrección de sus tareas. Los factores 3 y 4 no tienen relación ni entre ellos, ni con los demás.

Diferencias en la evaluación según la titularidad de los centros

Las puntuaciones factoriales obtenidas por los alumnos ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas, en función de la titularidad de los centros, en tres aspectos de la evaluación: la importancia concedida a los procedimientos y actitudes, la evaluación continua y el uso de los controles como método de evaluación. En los tres factores puntúan más alto los

Gráfico 44. Diferencias en las puntuaciones de los alumnos por el tipo de evaluación que utiliza su profesor según la titularidad de los centros





alumnos de centros de titularidad privada. No se aprecian diferencias significativas en el uso de la observación, de preguntas y de la corrección de trabajos como formas de evaluación (gráfico 44).

Relación entre una evaluación basada en la observación, en la realización de preguntas y en la corrección de trabajos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al relacionar el rendimiento de los alumnos con este tipo de evaluación realizada por el profesorado, se ha observado que existen diferencias significativas en función de una puntuación más o menos alta en el factor. En general, y como puede observarse en el gráfico 45, a medida que el profesorado puntúa más alto, el rendimiento de los alumnos es, también, más alto.

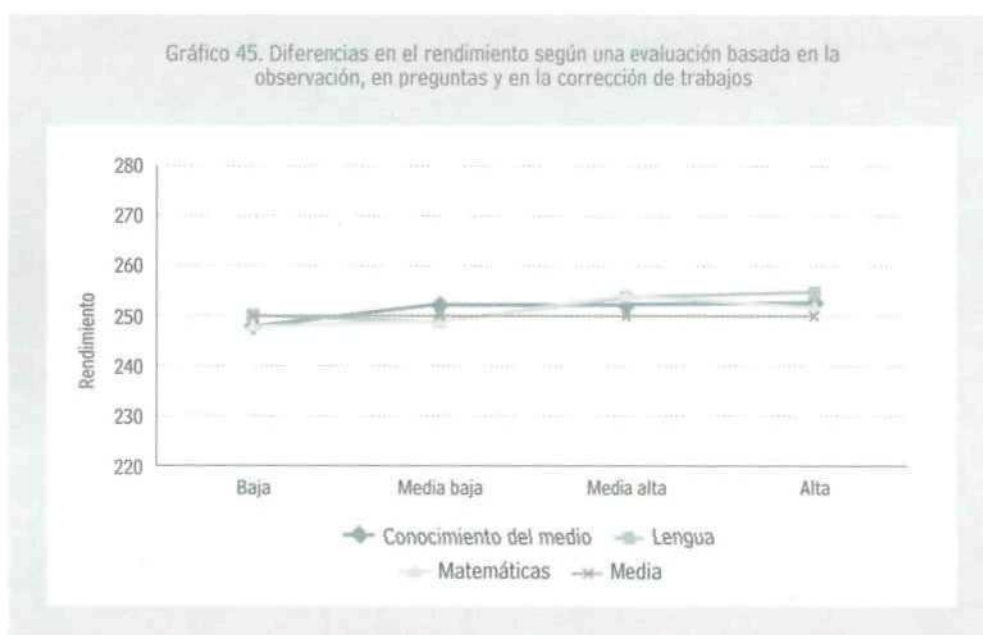


Tabla 46. Significación de las diferencias en el rendimiento según una evaluación basada en la observación, en preguntas y en la corrección de trabajos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	● (M)	● (L,M)	
Alta	▲	● (L)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

La significación de las diferencias es la que aparece en la tabla 46. Los resultados en matemáticas de los alumnos cuyos profesores dan una puntuación media alta al factor son significativamente más altos que los que logran aquéllos que sus profesores han dado una puntuación baja o media baja.

También los rendimientos en lengua de los alumnos cuyos profesores han otorgado unas puntuaciones media alta y alta son más altos que los de profesores con una puntuación media baja.

Los alumnos cuyos profesores conceden a este factor una puntuación media baja tienen un rendimiento más bajo que el que logran aquéllos que sus pro-

Tabla 47. Significación de las diferencias en el rendimiento según una evaluación basada en la observación, en preguntas y en la corrección de trabajos y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	● (L)	● (M)		
Alta	▲	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

fesores dan una puntuación media alta. En el caso de las chicas, las diferencias se dan en el área de lengua y, en el caso de los chicos, en el área de matemáticas.

Cuando es la titularidad de los centros la que se tiene en cuenta al relacionar este factor con el rendimiento, las únicas diferencias significativas aparecen entre los

Tabla 48. Significación de las diferencias en el rendimiento según una evaluación basada en la observación, en preguntas y en la corrección de trabajos y la titularidad

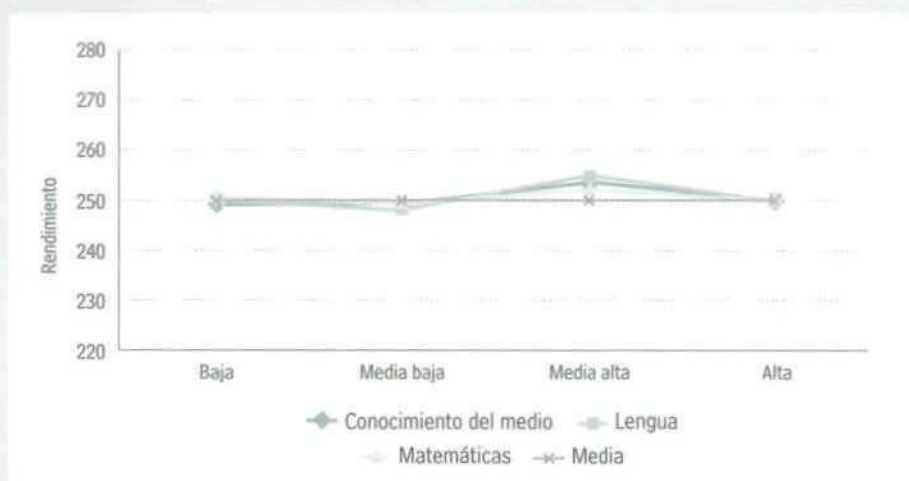
	Baja		Media baja		Media alta	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Baja						
Media baja	▲	● (CM)				
Media alta	▲	●	▲	▲		
Alta	▲	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

alumnos de centros privados, observándose un rendimiento significativamente más bajo de los alumnos cuyos profesores tienen una puntuación baja en el factor que el que logran aquéllos cuyos profesores tienen una puntuación más alta (tabla 48).

Relación entre una evaluación en la que el profesorado valora principalmente los procedimientos y las actitudes y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

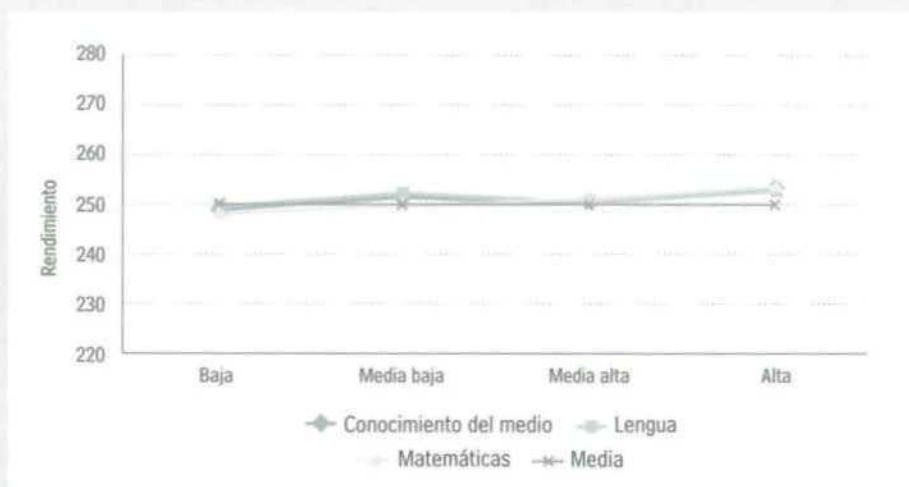
Gráfico 46. Diferencias en el rendimiento según una evaluación en la que el profesorado valora los procedimientos y las actitudes



Se han encontrado diferencias al relacionar el rendimiento de los alumnos con este factor (gráfico 46), pero ninguna ha resultado ser estadísticamente significativa, ni globalmente, ni considerando el sexo o la titularidad de los centros.

Relación entre una evaluación continua y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 47. Diferencias en el rendimiento según la realización de una evaluación continua



Al relacionar el rendimiento obtenido por los alumnos con el factor denominado evaluación continua, se han observado diferencias (gráfico 47) que permiten afirmar, con carácter general, que cuanto más frecuentemente utiliza el profesorado esta forma de evaluación, más alto es el rendimiento de los alumnos.

Sin embargo, solo son estadísticamente significativas las diferencias que aparecen en la tabla 49, en las que únicamente los alumnos cuyos profesores puntúan alto en

Tabla 49. Significación de las diferencias en el rendimiento según la realización de evaluaciones continuas

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	▲	▲	
Alta	● (CM,M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

este factor obtienen un rendimiento significativamente más alto, en conocimiento del medio y matemáticas, que los que otorgan a dicho factor una puntuación baja.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, a la hora de relacionar sus rendimientos con este factor, se observa que existen

Tabla 50. Significación de las diferencias en el rendimiento según la realización de evaluaciones continuas y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	● (CM,M)	▲	▲	▲	▲	▲

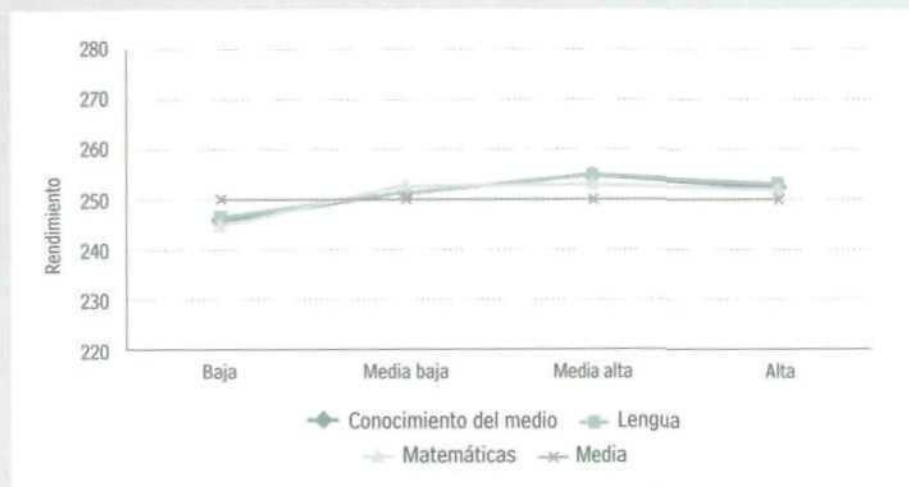
● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

diferencias que son estadísticamente significativas (tabla 50) y que son las mismas que aparecen en el análisis global, pero que solo afectan a las chicas.

Relación entre una evaluación basada en controles puntuales y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Por último, y referente a la evaluación, se ha relacionado el rendimiento obtenido por los alumnos con una mayor o menor puntuación del profesorado en la utilización de una evaluación basada en controles puntuales. Como puede observarse en el gráfico 48, los resultados más bajos los obtienen los alumnos cuyos profesores

Gráfico 48. Diferencias en el rendimiento según una evaluación basada en controles puntuales



han otorgado a este factor una puntuación baja.

La significación de las diferencias encontradas aparecen en la tabla 51. Los alumnos cuyos profesores puntúan bajo en este factor obtienen un rendimiento inferior que el que logran aquéllos cuyo profesorado puntúa más alto.

Tabla 51. Significación de las diferencias en el rendimiento según la realización de evaluaciones y controles puntuales

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (M)		
Media alta	●	▲	
Alta	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar los resultados y este factor, se observa que existen diferencias significativas solo entre los chicos (tabla 52), ya que el rendimiento de éstos cuando sus profesores puntuaron bajo en este factor es significativamente más bajo que el logrado por aquéllos cuyo profesorado dio una puntuación media baja (solo en matemáticas) y media alta (en las tres áreas).

Al tener en cuenta la titularidad de los centros (tabla 53), ocurre lo mismo que con el sexo. En este caso, las diferencias solo aparecen entre los alumnos de centros públicos, observándose un rendimiento más bajo entre los alumnos cuyos profesores puntúan bajo en este factor que el logrado por aquéllos cuyos profesores han dado una puntuación media baja (solo en matemáticas) y media alta (en lengua y matemáticas).



Tabla 52. Significación de las diferencias en el rendimiento según la realización de evaluaciones y controles puntuales y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	△	● (M)				
Media alta	△	●	△	△		
Alta	△	△	△	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 53. Significación de las diferencias en el rendimiento según la realización de evaluaciones y controles puntuales y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Baja						
Media baja	● (M)	△				
Media alta	● (L,M)	△	△	△		
Alta	△	△	△	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

## PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR

### Relación con los padres de los alumnos

Los tutores han informado sobre tres cuestiones relacionadas con los contactos que, a lo largo del curso, han mantenido con los padres de sus alumnos o sus representantes legales: número de reuniones colectivas, número de reuniones individuales y contenidos de dichas reuniones.

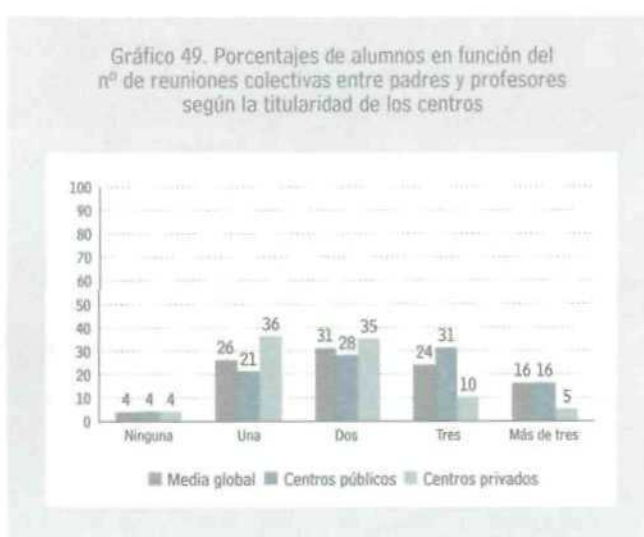
Los tutores del 31% de los alumnos han mantenido dos reuniones colectivas con los padres al año, los del 26%, han tenido una, los del 24%, tres, los del 16% más de tres y, por último, los tutores del 4% de los alumnos no han mantenido ninguna reunión colectiva con los padres de sus alumnos.

Los tutores han mantenido entrevistas individuales con los padres que han sido solicitadas, en el 55% de los casos, a partes iguales, por unos u otros, en el 28% a petición de los tutores y, en el 17% restante, por los padres.

Según la opinión de los tutores, el interés fundamental del 51% de los padres en estas reuniones es conocer las calificaciones obtenidas por sus hijos y el 46% lo que pretende es recibir información acerca de las dificultades de los mismos en su proceso de aprendizaje y la forma en que pueden ellos colaborar a su solución. Por último, para el 3% el interés radica en tratar aspectos relacionados con el comportamiento de sus hijos.

Diferencias en la relación con los padres por titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en los porcentajes de los alumnos de centros públicos y privados en función de la relación que los tutores mantienen con los padres.



El porcentaje de alumnos de centros privados cuyos padres y tutores mantienen reuniones colectivas una o dos veces en el curso es más alto que el de centros públicos. Ocurre lo contrario cuando el número de reuniones es de tres o más de tres (gráfico 49).



También hay diferencias significativas si se atiende a la variable *quién o quiénes solicitaron las entrevistas individuales*. Hay un porcentaje mayor de alumnos de centros públicos que de privados cuyos padres se entrevistan con el tutor a petición de éste. Ocurre lo contrario cuando las entrevistas son solicitadas a partes iguales por tutores y padres, situación que afecta a un porcentaje mayor de alumnos de centros privados (gráfico 50).

También existen diferencias significativas en los porcentajes de los alumnos relacionadas con el motivo que más interesa a los padres en las entrevistas que man-

tienen con los tutores. En los centros públicos, hay un porcentaje mayor de alumnos cuyos padres se interesan por las calificaciones y el comportamiento, mientras que en los centros privados es mayor el porcentaje de alumnos cuyos padres tienen interés en saber las dificultades de sus hijos en el proceso de enseñanza aprendizaje y la forma en que pueden colaborar para solucionarlas (gráfico 51).

Gráfico 51. Porcentajes de alumnos en función de los distintos motivos de las reuniones entre padres y tutores según la titularidad del centro

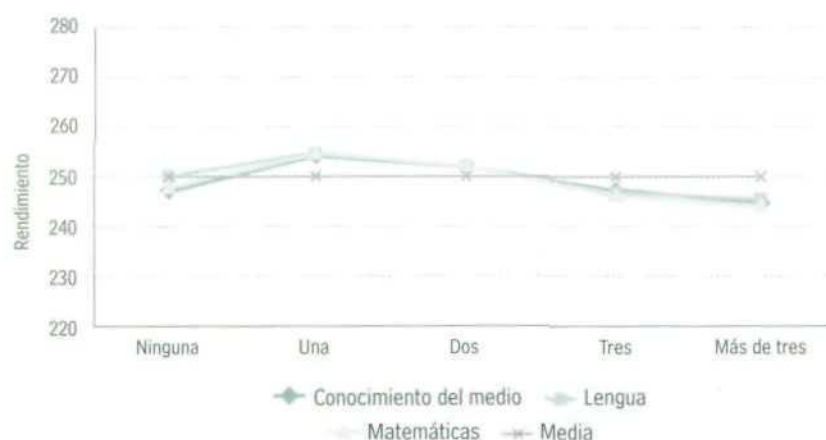


Relación entre el número de reuniones colectivas mantenidas entre el tutor y las familias a lo largo del curso y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Como puede observarse en el gráfico 52, el rendimiento más alto lo obtienen los alumnos cuyos tutores mantienen una reunión colectiva a lo largo del curso con sus padres.

Existen, pues, diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el número de reuniones colectivas anuales entre tutores y familias. Sin embargo, solo son estadísticamente significativas las diferencias entre el rendimiento de

Gráfico 52. Diferencias en el rendimiento según el número de reuniones colectivas mantenidas entre el profesorado y las familias a lo largo del curso



los alumnos cuyos padres y tutores se reúnen una vez a lo largo del curso, que obtienen el rendimiento más alto, y el que consiguen los que sus padres y tutores se reúnen tres o más veces a lo largo del curso (tabla 54).

La tendencia es la misma cuando se compara el rendimiento con el número

Tabla 54. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de reuniones colectivas mantenidas entre tutores y familias a lo largo del curso

	Ninguna	Una	Dos	Tres
Ninguna				
Una	▲			
Dos	▲	▲		
Tres	▲	●	▲	
Más de tres	▲	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 55. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de reuniones colectivas mantenidas entre tutores y familias a lo largo del curso y el sexo

	Ninguna		Una		Dos		Tres	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Ninguna								
Una	▲	▲						
Dos	▲	▲	▲	▲				
Tres	▲	▲	● (M)	● (M)	▲	▲		
Más de tres	▲	▲	● (CM,L)	● (L,M)	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

Tabla 56. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de reuniones colectivas mantenidas entre tutores y familias a lo largo del curso y la titularidad

	Ninguna		Una		Dos		Tres	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ninguna								
Una	▲	▲						
Dos	▲	▲	▲	▲				
Tres	▲	▲	▲	● (M)	▲	● (M)		
Más de tres	▲	▲	● (L)	● (CM,M)	● (CM,L)	▲	● (CM,L)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

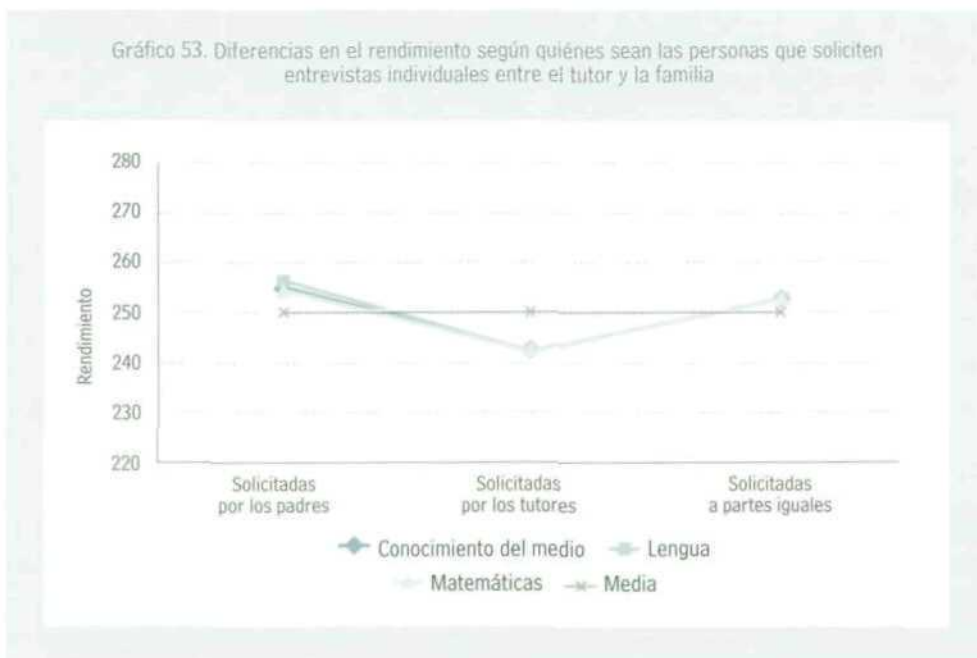
de reuniones teniendo en cuenta el sexo de los alumnos (tabla 55). Nuevamente los resultados significativamente más altos los alcanzan los alumnos cuyos padres y tutores se reúnen colectivamente una vez a lo largo del curso. Las diferencias se dan, tanto entre chicos como entre chicas, en el área de matemáticas cuando son tres el número de reuniones anuales. Cuando son cuatro, los rendimientos significativamente más bajos son, en el caso de las chicas, en conocimiento del medio y lengua, y en el de los chicos, en lengua y matemáticas.

Al tener en cuenta la titularidad, se observa (tabla 56) que existe una relación entre un bajo rendimiento de los alumnos y un mayor número de reuniones colectivas celebradas entre padres y tutores, con independencia de la titularidad de los centros.

Entre los alumnos de centros privados, también se observa un rendimiento más bajo en matemáticas cuando sus padres y tutores se reúnen, de forma colectiva, tres veces al año, que cuando es menor el número de encuentros.

Relación entre quién o quiénes solicitaron las entrevistas individuales celebradas entre el tutor y las familias a lo largo del curso y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Como puede observarse en el gráfico 53, existe una relación entre las reuniones de padres y profesores celebradas a petición de éstos y un rendimiento de los alumnos



significativamente más bajo (tabla 57) que el que logran los alumnos cuyos padres o padres y profesores, a partes iguales, solicitan dichas reuniones.



En la tabla 58, puede observarse que, al tener en cuenta el sexo de los alumnos, ocurre lo mismo que en el análisis global. Y otro tanto sucede si lo que se tiene en cuenta es la titularidad de los centros, aunque en este caso las diferencias no aparecen en las tres áreas (tabla 59).

Tabla 57. Significación de las diferencias en el rendimiento según quiénes sean las personas que soliciten entrevistas individuales tutor-familias

	Solicitada por los padres	Solicitada por el tutor
Solicitada por los padres		
Solicitada por el tutor	●	
Solicitada a partes iguales	▲	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 58. Significación de las diferencias en el rendimiento según quiénes sean las personas que soliciten entrevistas individuales tutor-familias y el sexo

	Solicitada por los padres		Solicitada por el tutor	
	Chica	Chico	Chica	Chico
Solicitada por los padres				
Solicitada por el tutor	●	●		
Solicitada a partes iguales	▲	▲	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 59. Significación de las diferencias en el rendimiento según quiénes sean las personas que soliciten entrevistas individuales tutor-familias y la titularidad

	Solicitada por los padres		Solicitada por el tutor	
	Público	Privado	Público	Privado
Solicitada por los padres				
Solicitada por el tutor	●	● (CM,M)		
Solicitada a partes iguales	▲	▲	●	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

Relación entre los motivos de las reuniones entre el tutor y las familias y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

El rendimiento más alto de los alumnos coincide con las reuniones entre tutores y padres motivadas por el interés que éstos muestran por conocer las dificultades de sus hijos en el proceso de aprendizaje y en qué forma pueden colaborar en su solución (gráfico 54).

Gráfico 54. Diferencias en el rendimiento según los motivos de las reuniones entre tutores y familias

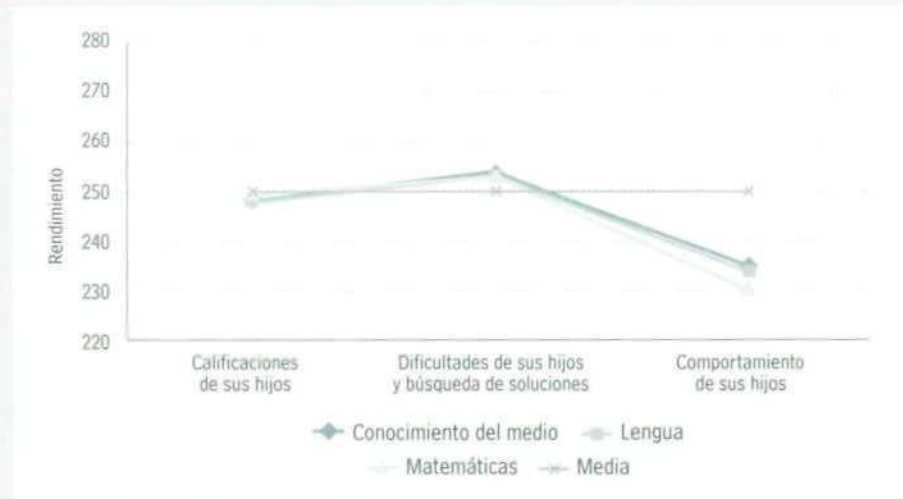


Tabla 60. Significación de las diferencias en el rendimiento según los motivos de las reuniones entre tutores y familias

	Calificaciones de sus hijos	Dificultades de sus hijos y búsqueda de soluciones
Calificaciones de sus hijos		
Dificultades de sus hijos y búsqueda de soluciones	●	
Comportamiento de sus hijos	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
○ No existen diferencias significativas

La significación de las diferencias encontradas aparece en la tabla 60. Cuando los padres están interesados en conocer las dificultades de sus hijos y en buscar soluciones, los alumnos obtienen un rendimiento significativamente más

alto que cuando el motivo de las reuniones es cualquiera de los otros dos. Por el contrario, si la finalidad de las reuniones es que los padres conozcan el comportamiento de sus hijos, el rendimiento de los alumnos es significativamente más bajo que si se tratara de cualquiera de los otros dos motivos.

Las tendencias se repiten si se tiene en cuenta tanto el sexo de los alumnos como la titularidad de los centros, aunque con algunas pequeñas diferencias en la significatividad de las diferencias en el rendimiento (tablas 61 y 62).

No se han encontrado diferencias significativas ni en el rendimiento de las chicas ni en el rendimiento de los alumnos de centros privados en relación con esta

Tabla 61. Significación de las diferencias en el rendimiento según los motivos de las reuniones entre tutores y familias y sexo

	Calificaciones de sus hijos		Dificultades de sus hijos y búsqueda de soluciones	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Calificaciones de sus hijos				
Dificultades de sus hijos y búsqueda de soluciones	△	●		
Comportamiento de sus hijos	● (M)	●	● (L,M)	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

Tabla 62. Significación de las diferencias en el rendimiento según los motivos de las reuniones entre tutores y familias y titularidad

	Calificaciones de sus hijos		Dificultades de sus hijos y búsqueda de soluciones	
	Público	Privado	Público	Privado
Calificaciones de sus hijos				
Dificultades de sus hijos y búsqueda de soluciones	●	△		
Comportamiento de sus hijos	● (M)	● (L)	●	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

variable, esto es, tanto si el motivo de las reuniones entre padres y tutores tienen por finalidad el conocimiento de las dificultades de los alumnos y la búsqueda una solución conjunta, como si lo que se pretende es obtener información acerca de sus calificaciones.

### Relación con los alumnos

Los profesores han dado respuesta a seis preguntas sobre el grado de satisfacción que tienen con el grupo del que son tutores. Estas preguntas se han agrupado en un único factor que explica el 68% de la varianza.

→ Factor 1: Satisfacción de los tutores. Los tutores están satisfechos con los niveles de participación de los alumnos en clase; con el conocimiento y cumplimiento que tienen de las normas; con el nivel de aceptación y de colaboración entre ellos; con su capacidad de desarrollar hábitos de trabajo y de estudio, y, por último, están también satisfechos con sus resultados de aprendizaje.

#### Diferencias en la relación con los alumnos según la titularidad de los centros

Existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los alumnos de centros públicos y privados en función del nivel de satisfacción de sus tutores. Los tutores de los alumnos de centros privados tienen un nivel de satisfacción superior con sus alumnos que los de centros públicos (gráfico 55).

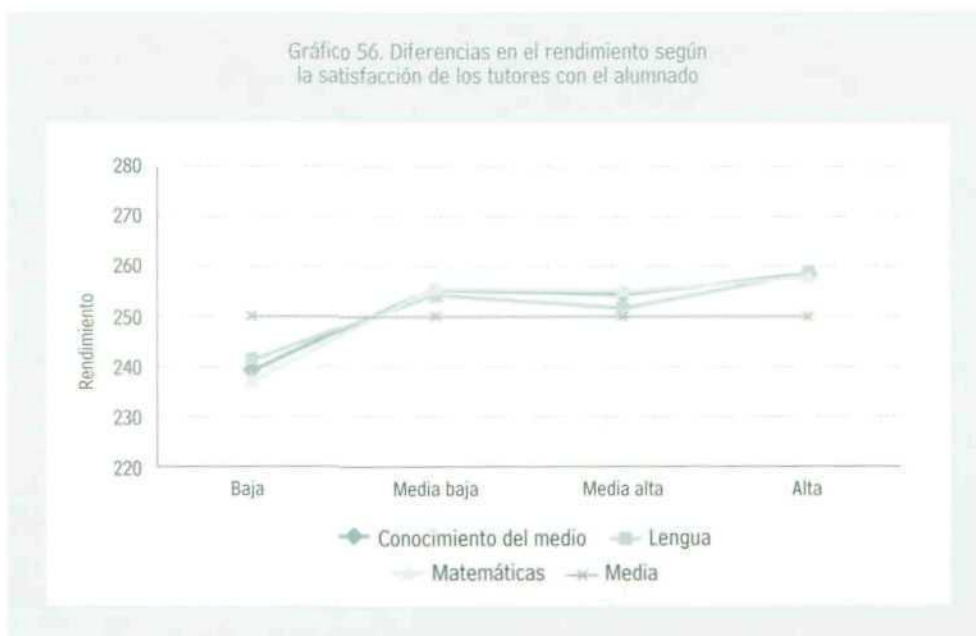
Relación entre la satisfacción de los tutores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

En el gráfico 56, se puede apreciar que existe una relación entre la satisfacción de los tutores con el alumnado y los resulta-

Gráfico 55. Diferencias en las puntuaciones de los alumnos en función de la satisfacción de los tutores con ellos según la titularidad de los centros



Gráfico 56. Diferencias en el rendimiento según la satisfacción de los tutores con el alumnado



dos que éstos obtienen. En general, puede afirmarse que a mejores resultados obtenidos por los alumnos, mayor satisfacción de los tutores, aunque no se sabe cuál es causa y cuál efecto.

La significación de las diferencias encontradas entre los resultados aparecen en la tabla 63.

Tabla 63. Significación de las diferencias en el rendimiento según la satisfacción de los tutores

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	▲	
Alta	●	▲	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, L) Diferencias significativas en conocimiento del medio o lengua

Los alumnos cuyos tutores puntúan más bajo en el factor *satisfacción de los tutores* obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran aquéllos cuyos tutores han respondido en cualquiera de los restantes intervalos.

También se aprecia una diferencia significativa en el rendimiento de lengua de los alumnos cuyos profesores han dado una puntuación media alta y el que han alcanzado aquéllos cuyos tutores han puntuado alto.

En las tablas 64 y 65, se pone de manifiesto la significación de las diferencias encontradas al relacionar el rendimiento de los alumnos con la satisfacción de los tutores.

Como puede observarse, tanto la tendencia como la significación de las diferencias son las mismas que las señaladas en el análisis global. Habría que señalar, no

Tabla 64. Significación de las diferencias en el rendimiento según la satisfacción de los tutores y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	▲	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

obstante, que las diferencias encontradas en el rendimiento de lengua entre los alumnos cuyos tutores han dado puntuaciones media alta y alta corresponde exclusivamente a los chicos y a los alumnos de centros públicos.



Tabla 65. Significación de las diferencias en el rendimiento según la satisfacción de los tutores y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	● (L)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

## Disciplina

Con respecto a los problemas de disciplina, del total de los alumnos, el 79% tiene tutores que afirman que a lo largo del curso ha existido algún problema leve en el grupo evaluado; de ese mismo total, el 24% tiene tutores que señalan que ha habido alguna falta grave, y, en el 6% de la muestra de alumnos, los tutores afirman que se ha cometido alguna falta muy grave en su clase.

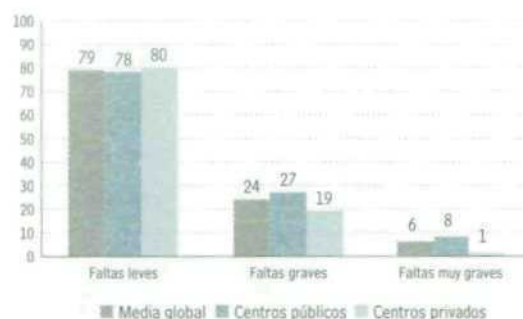
Las sanciones que han acompañado a estas faltas de disciplina han sido, según los tutores del 92% de los alumnos, una amonestación en privado; para los tutores del 65% han sido amonestaciones e información a la familia; el 44% de los alumnos tiene tutores que han impuesto tareas para resarcir el daño causado y, por último, los tutores del 8% de los alumnos han llegado a expulsar temporalmente del centro a alguno de ellos.

Los tutores del 94% de los alumnos afirman que las familias han apoyado la decisión del centro cuando se ha aplicado alguna de estas sanciones.

Diferencias en las faltas de disciplina de los alumnos según la titularidad de los centros

Como puede observarse en el gráfico 57, no existen diferencias entre el

Gráfico 57. Porcentajes de alumnos en función de los distintos tipos de faltas de disciplina cometidos según la titularidad de los centros



porcentaje de alumnos de centros públicos y privados en cuyas clases ha habido problemas de disciplina motivados por conductas constitutivas de faltas leves.

En el caso de las faltas graves, en cambio, sí se aprecian diferencias. Es significativamente menor el porcentaje de alumnos de centros privados en cuyas clases se cometieron faltas de disciplina graves.

Con respecto a faltas muy graves de disciplina, el porcentaje de alumnos de centros públicos en los que se producen este tipo de faltas es significativamente más

alto que el de los de centros privados



Las sanciones consistentes en amonestar al alumno en privado, amonestar al alumno y notificarlo a la familia e imponer tareas para resarcir los daños causados se aplican significativamente más en alumnos de centros privados. Ocurre lo contrario en el caso de sancionar a los alumnos con la expulsión temporal del centro; en este caso, es el porcentaje de alumnos de centros públicos el que es significativamente más alto

(gráfico 58).

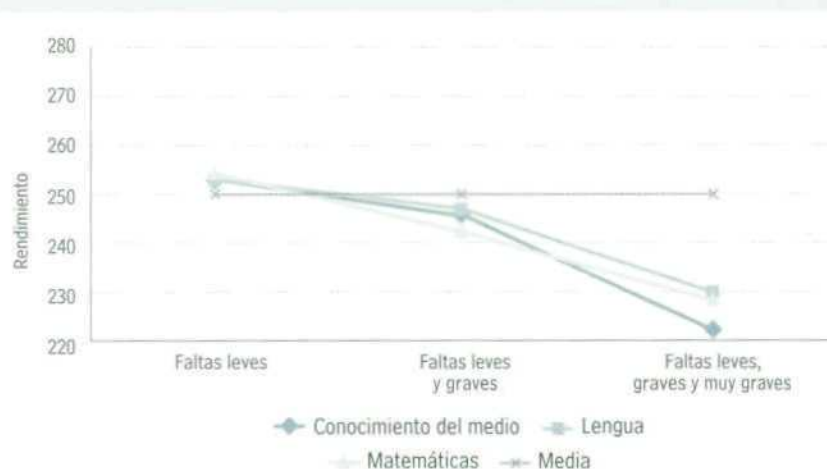


En el apoyo que las familias han dado a la decisión que el centro ha tomado a la hora de sancionar a los alumnos también hay diferencias significativas. Los porcentajes de los alumnos de centros públicos cuyos padres han proporcionado ese apoyo son significativamente más bajos que los de los alumnos de centros privados (gráfico 59).

Relación entre los distintos tipos de faltas de disciplina y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Como es lógico, y tal como aparece reflejado en el gráfico 60, los rendimientos obtenidos por los alumnos en relación con los distintos tipos de disciplina, se observa que cuantas más faltas se cometan en clase y más graves sean, más bajo es el rendimiento que los alumnos obtienen en las tres áreas.

Gráfico 60. Diferencias en el rendimiento según los tipos de faltas de disciplina cometidos en clase



En la tabla 66, aparece la significación de las diferencias encontradas que, como puede observarse, corroboran lo señalado anteriormente.

Tabla 66. Significación de las diferencias en el rendimiento según los tipos de faltas de disciplina cometidos en clase

	Faltas leves	Faltas leves y graves
Faltas leves		
Faltas leves y graves	●	
Faltas leves, graves y muy graves	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ○ No existen diferencias significativas

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos a la hora de relacionar el rendimiento que obtienen con la disciplina de las clases, se observa, tanto entre chicos como entre chicas, que cuando el tutor considera que en sus clases se cometen faltas de disciplina *leves* el rendimiento de sus alumnos no se diferencia significativamente –salvo en matemáticas– del que obtienen aquéllos cuyos tutores manifiestan que en sus clases se cometen faltas *leves* y *graves*.

En las clases en las que los tutores consideran que se cometen todo tipo de faltas, los rendimientos que obtienen los alumnos son significativamente más bajos que

los que logran los que están en clases de mejor disciplina, aunque en el caso de las chicas las diferencias son significativas solo en conocimiento del medio cuan-

Tabla 67. Significación de las diferencias en el rendimiento según los tipos de faltas de disciplina cometidos en clase y el sexo

	Faltas leves		Faltas leves y graves	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Faltas leves				
Faltas leves y graves	● (M)	● (M)		
Faltas leves, graves y muy graves	●	●	● (CM)	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

do se comparan clases con faltas de disciplina leves y graves con las que, además, también tienen faltas muy graves (tabla 67).

Cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad de los centros, se observa que no existen diferencias en el rendimiento de los alumnos de centros privados que estén relacionados con la disciplina. Por el contrario, entre los alumnos de centros públicos, vuelve a suceder que cuantas más faltas de disciplina haya en clase y más graves sean, más bajo es el rendimiento de los alumnos (tabla 68).

Tabla 68. Significación de las diferencias en el rendimiento según los tipos de faltas de disciplina cometidos en clase y la titularidad

	Faltas leves		Faltas leves y graves	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Faltas leves				
Faltas leves y graves	● (M)	○		
Faltas leves, graves y muy graves	●	○	●	○

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Relación entre los distintos tipos de sanciones impuestas por los tutores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existe una estrecha correlación entre la gravedad de las faltas de disciplina que cometen los alumnos y el número y tipo de sanciones que impone el profesorado, por lo que la relación que se establece entre faltas de disciplina y bajos resultados se repite con el número y tipo de sanciones que impone el profesorado y un rendimiento también significativamente más bajo (gráfico 61).

Gráfico 61. Diferencias en el rendimiento según los tipos de sanciones impuestas por los tutores

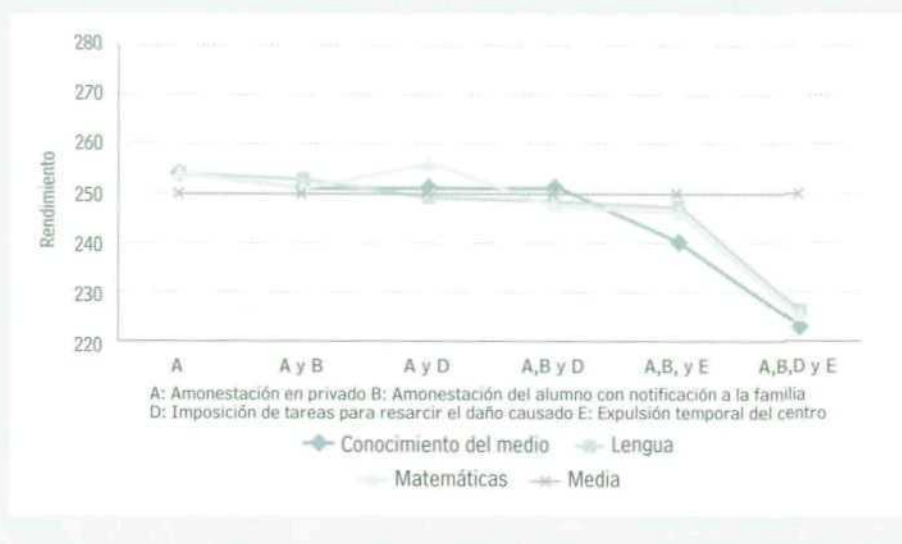


Tabla 69. Significación de las diferencias en el rendimiento según los tipos de sanciones impuestas por el profesorado

	A, B y E	A y B	A y D	A, B y D	A, B y E
(A) Amonestación en privado					
(A y B) Amonestación en privado y amonestación del alumno con notificación a la familia	▲				
(A y D) Amonestación en privado e imposición de tareas para resarcir el daño causado	▲	▲			
(A, B y D) Amonestación en privado, amonestación del alumno con notificación a la familia e imposición de tareas para resarcir el daño causado	▲	▲	▲		
(A, B y E) Amonestación en privado, amonestación del alumno con notificación a la familia y expulsión temporal del centro	● (M)	▲	● (M)	▲	
(A, B y E) Amonestación en privado, amonestación del alumno con notificación a la familia, imposición de tareas para resarcir el daño causado y expulsión temporal del centro	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

En cuanto a la relación entre el tipo de sanciones impuestas por el tutor y el rendimiento obtenido por los alumnos, cabe señalar que, cuando se llega a la expulsión temporal del centro, el rendimiento es significativamente más bajo en algunas áreas. Y solo cuando se emplean todos los tipos de sanción, el rendimiento de los alumnos es significativamente más bajo en todas las áreas (tabla 69).



Al tener en cuenta el sexo de los alumnos en la relación del rendimiento con las sanciones que el profesor impone ante las faltas de disciplina de los alumnos, vuelven a observarse las tendencias aparecidas en el análisis general. Solo cuando el profe-

Tabla 70. Significación de las diferencias en el rendimiento según los tipos de sanciones impuestos por el profesorado y el sexo

	A		A y B		A y D		A, B y D		A, B y E	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
A										
A y B	▲	▲								
A y D	▲	▲	▲	▲						
A, B y D	▲	▲	▲	▲	▲	▲				
A, B y E	▲	● (L,M)	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
A, B, D y E	●	●	●	●	● (CM,M)	●	●	●	▲	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M, L, CM) Diferencias significativas en matemáticas, lengua o conocimiento del medio

sorador utiliza todos los tipos de sanciones es cuando los alumnos obtienen un rendimiento significativamente más bajo, con independencia del sexo, aunque las diferencias se hacen algo más presente en el caso de los chicos (tabla 70).

Al tener en cuenta la titularidad de los centros en la relación entre el rendimiento y las sanciones impuestas por el profesor, se observa que entre los alumnos de centros públicos las diferencias aparecen en el rendimiento, significativamente más

Tabla 71. Significación de las diferencias en el rendimiento según los tipos de sanciones impuestos por el profesorado y la titularidad

	A		A y B		A y D		A, B y D		A, B y E	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
A										
A y B	▲	▲								
A y D	▲	●	▲	●						
A, B y D	▲	● (M)	▲	● (M)	● (M)	● (M)				
A, B y E	●	▲	● (L,M)	▲	●	●	▲	▲		
A, B, D y E	●	▲	●	▲	●	▲	● (L)	▲	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

bajo, de los alumnos cuyos profesores utilizan la expulsión temporal del centro unida a cualquiera de los otros tipos de sanciones.

En el caso de los alumnos de centros privados, las diferencias significativas aparecen entre los resultados de los alumnos cuyos profesores utilizan un solo tipo de sanción y los que consiguen los que en sus clases se utilizan dos o tres tipos de sanciones que, en ningún caso, incluye la expulsión temporal de los alumnos del centro.

Relación entre el apoyo de las familias a las sanciones impuestas por los tutores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Según puede observarse en el gráfico 62, cuando el profesorado se siente apoyado por la familia a la hora de imponer sanciones por faltas de disciplina cometidas por el alumnado, éstos obtienen un rendimiento más alto. En resumen, una buena relación profesorado-familia mejora el rendimiento de los alumnos.

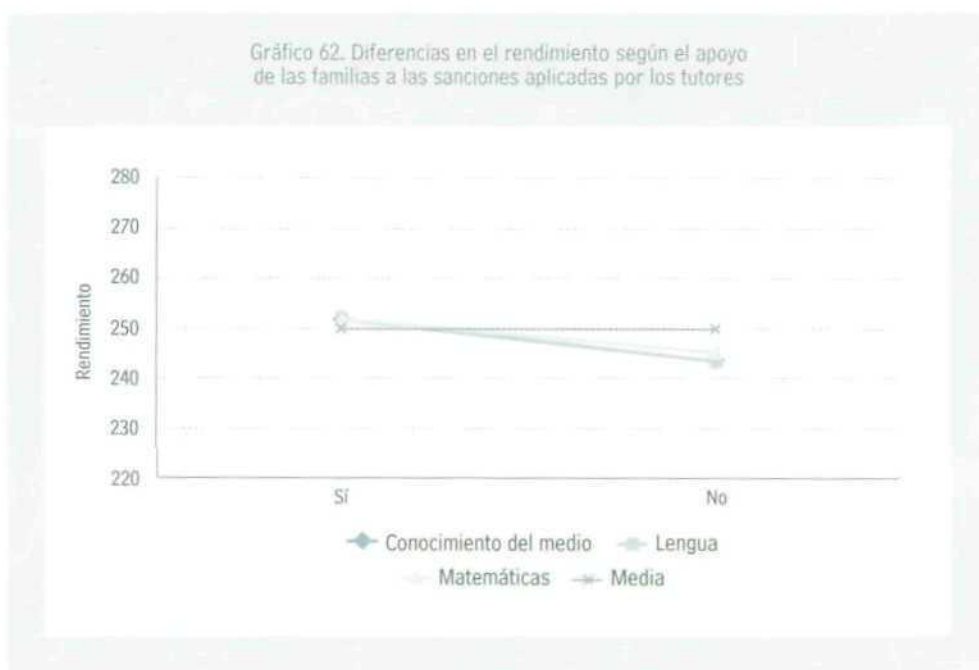


Tabla 72. Significación de las diferencias en el rendimiento según el apoyo de las familias a las sanciones aplicadas por los tutores

	Sí
Sí	
No	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas

En la tabla 72, se observa que las diferencias entre el rendimiento de los alumnos cuyos padres y profesores están en sintonía, al menos en este aspecto, es significativamente más alto que el que logran aquellos cuyas familias no están de acuerdo con la forma de proceder del profesorado en torno a cómo sancionar las faltas de disciplina.

## DIFICULTAD DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO

Por último, los tutores han dado su opinión sobre la dificultad de las pruebas utilizadas para medir el rendimiento de los alumnos en las tres áreas evaluadas. Como puede apreciarse en el gráfico 63, la mayoría de los alumnos (73%, 69% y 72%, según la



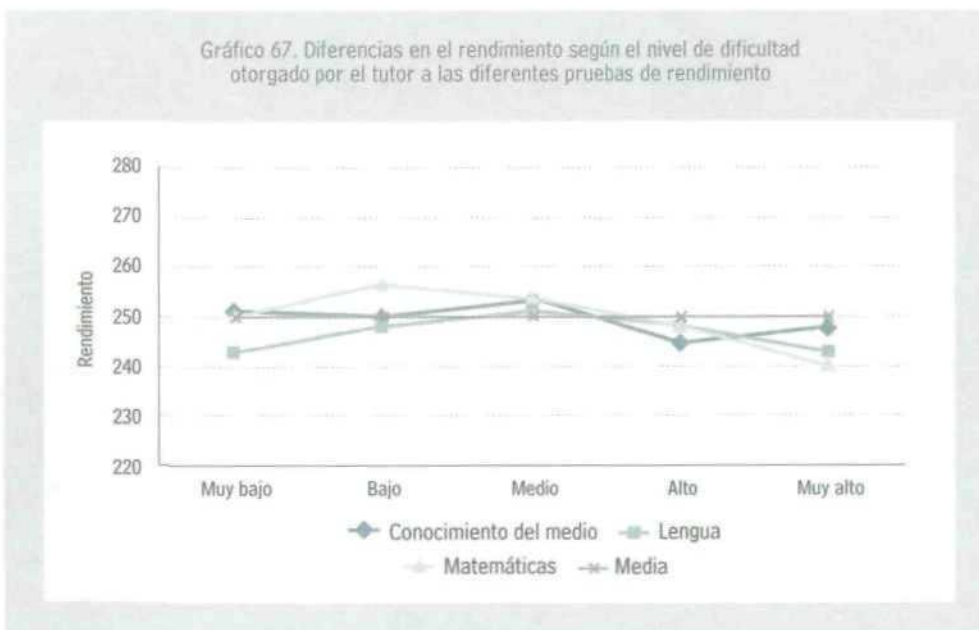
materia de que se trate) tiene tutores que han calificado las pruebas como de dificultad media, aunque el abanico de respuestas dadas por los tutores recorre toda la escala.

Diferencias en la dificultad de las pruebas según la titularidad y el tamaño de los centros

Tanto por titularidad como por tamaño de los

centros, existen diferencias significativas en las tres materias entre los porcentajes de los alumnos de centros públicos y los de los privados (gráficos 64 a 66).

Aunque las pruebas han resultado algo más fáciles para los alumnos de centros privados, los tutores de la gran mayoría de los alumnos de los distintos tipos de centros han considerado que las pruebas tienen una dificultad media.



Relación entre el grado de dificultad de las pruebas según la opinión del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

En el gráfico 67, aparecen los rendimientos obtenidos por los alumnos en relación con el grado de dificultad con el que los tutores han valorado las pruebas utilizadas para esta evaluación. Parece lógico pensar que los mejores rendimientos los tendrían que obtener los alumnos cuyos profesores han valorado la dificultad de las pruebas como muy baja mientras que, por el contrario, los resultados más bajos tendrían que estar relacionados con una valoración muy alta de las dificultades de las pruebas. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con este hecho.

Tampoco se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con la valoración que sus tutores han dado de la dificultad de las pruebas cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros.

Gráfico 64. Porcentajes de los alumnos en función del nivel de dificultad otorgado por el tutor a la prueba de lengua según la titularidad de los centros



Gráfico 65. Porcentajes de los alumnos en función del nivel de dificultad otorgado por el tutor a la prueba de matemáticas según la titularidad de los centros

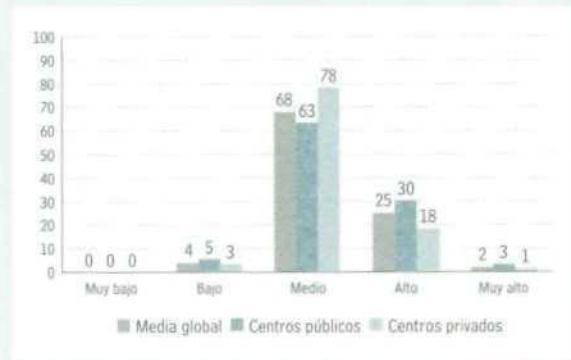
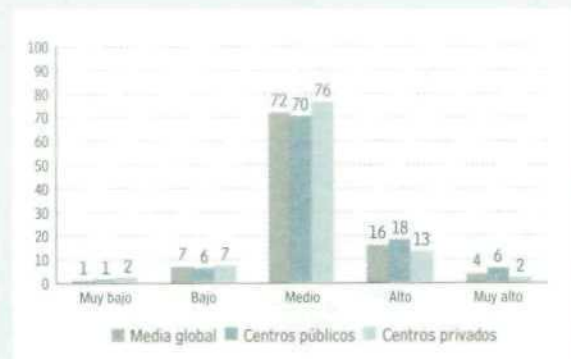


Gráfico 66. Porcentajes de los alumnos en función del nivel de dificultad otorgado por el tutor a la prueba de conocimiento del medio según la titularidad de los centros







## 7 COORDINADORES DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

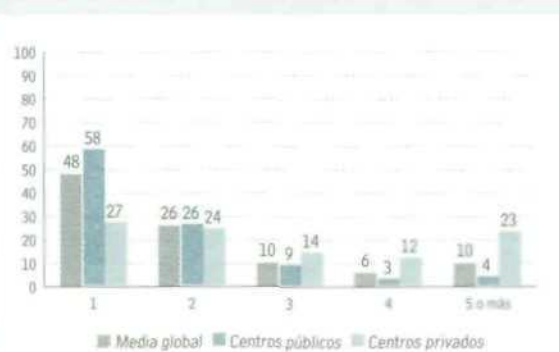
Los coordinadores del tercer ciclo de educación primaria de los centros evaluados han proporcionado información sobre los criterios organizativos que siguen en sus centros, la programación del trabajo que desarrollan, la asignación de tiempos para las distintas actividades, etc. Esta información va a ser analizada tanto globalmente como por las distintas variables de estratificación.

### EXPERIENCIA EN EL CARGO

La experiencia de los coordinadores de ciclo es la siguiente: los que su coordinación afecta al 48% del alumnado llevan un solo curso en ese cargo, los del 26% tienen dos años de experiencia, los del 10% llevan tres años en el cargo y los del 16% de los alumnos tienen cuatro, cinco o más años continuados de experiencia.

#### Diferencias según la titularidad de los centros

Gráfico 1. Porcentajes de alumnos en relación con el número de cursos continuados del coordinador de ciclo según la titularidad de los centros



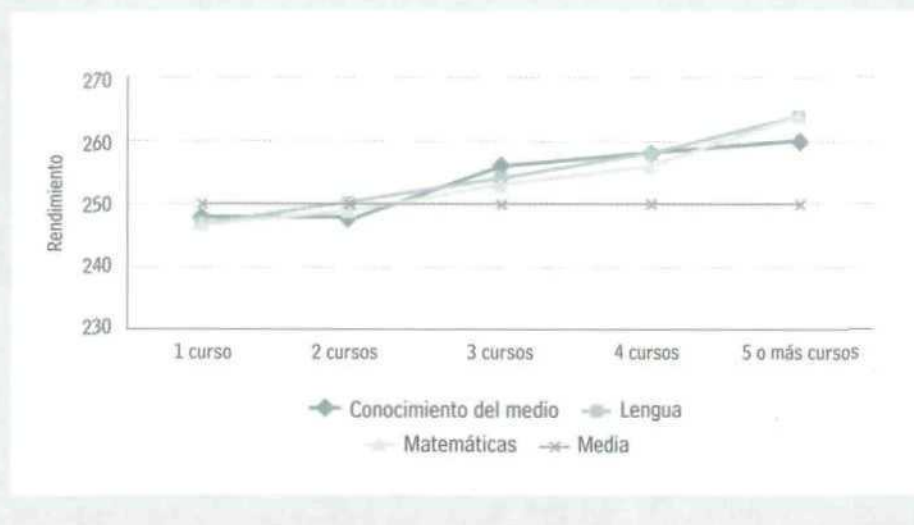
La titularidad de los centros marca diferencias significativas entre los alumnos por el número de cursos consecutivos que un profesor ejerce el cargo de coordinador de ciclo. Como puede apreciarse en el gráfico 1, es más alto el porcentaje de alumnos de centros públicos que de privados cuyos profesores llevan en el cargo de coordinadores uno y dos años, mientras

que, por el contrario, es mayor el porcentaje de alumnos de centros privados que tiene coordinadores de ciclo con cuatro, cinco o más años de experiencia en el cargo.

#### Relación entre la experiencia de los coordinadores en su cargo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la mayor o menor experiencia de los profesores coordinadores en su

Gráfico 2. Diferencias en el rendimiento según la experiencia de los coordinadores en su cargo



cargo. Se observa una relación directa entre los resultados de los alumnos y los años de experiencia de los coordinadores (gráfico 2).

Tabla 1. Significación de las diferencias en el rendimiento según la experiencia de los profesores coordinadores

	1 año	2 años	3 años	4 años
1 año				
2 años	▲			
3 años	● (CM,L)	● (CM)		
4 años	●	● (CM)	▲	
5 o más años	●	●	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, L) Diferencias significativas en conocimiento del medio y lengua

En la tabla 1, puede observarse la significación de las diferencias encontradas.

Los alumnos con coordinadores que llevan cinco o más años en el cargo obtienen un rendimiento significativamente más alto que aquellos cuyos coordinadores tienen menos años de experiencia, aunque, en algunos casos, las diferencias solo aparezcan en algunas de las áreas evaluadas. No existen diferencias significativas entre los resultados de los alumnos que tienen coordinadores con uno o dos años de experiencia.

Si se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar esta variable con el rendimiento (tabla 2), se observa que la tendencia es la misma que la del análisis global. Nuevamente los mejores resultados están unidos a una mayor experiencia de los coordinadores en el desempeño de su cargo. Con independencia del sexo, los resultados de los alumnos no se diferencian significativamente cuando sus coordinado-

Tabla 2. Significación de las diferencias en el rendimiento según la experiencia de los profesores coordinadores y el sexo de los alumnos

	1 año		2 años		3 años		4 años	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
1 año								
2 años	▲	▲						
3 años	● (L)	▲	▲	▲				
4 años	▲	● (L)	▲	▲	▲	▲		
5 o más años	●	●	●	●	● (M)	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

res llevan cuatro, cinco o más años en la coordinación, pero son significativamente más altos que los que logran aquéllos que tienen coordinadores con tres o menos años de experiencia.

Por último, los resultados de los alumnos con coordinadores con solo un año de experiencia en el cargo son significativamente más bajos en lengua que los que tienen coordinadores con tres años de experiencia, en el caso de las chicas, y con cuatro años, en el caso de los chicos.

Al tener en cuenta la titularidad de los centros, se observa que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos por los alumnos de centros públicos que estén relacionados con esta variable. En el caso de los alumnos de centros pri-

Tabla 3. Significación de las diferencias en el rendimiento según la experiencia de los profesores coordinadores y la titularidad de los centros

	1 año		2 años		3 años		4 años	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
1 año								
2 años	▲	▲						
3 años	▲	▲	▲	▲				
4 años	▲	▲	▲	▲	▲	▲		
5 o más años	▲	●	▲	● (M)	▲	● (L,M)	▲	● (M)

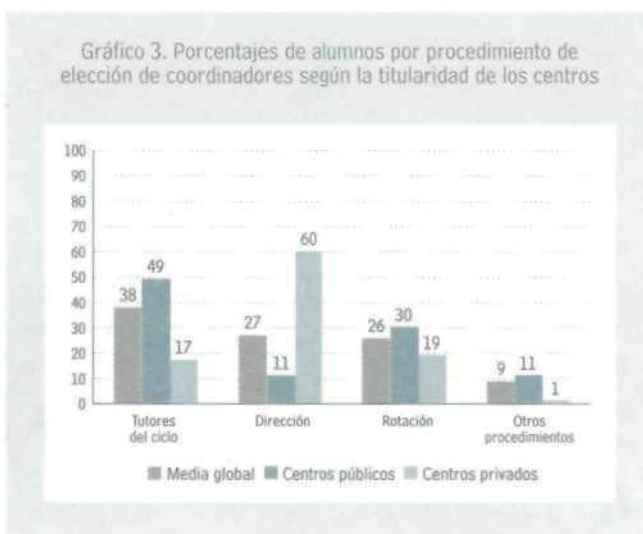
● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

vados, las diferencias aparecen entre los resultados de algunas áreas cuando sus coordinadores tienen cinco o más años de experiencia y los que alcanzan aquéllos cuyos coordinadores llevan menos años ejerciendo el cargo.

## PROCEDIMIENTOS DE ELECCIÓN

En cuanto a los procedimientos de elección, el 38% de los alumnos asiste a centros en los que los coordinadores han sido elegidos por los tutores del ciclo, los coordinadores del 27% son nombrados por la dirección y el 26% estudia en centros en los que la coordinación se asigna por rotación entre los profesores de un mismo ciclo. El 9% restante tiene coordinadores que han sido elegidos por otros procedimientos distintos a los señalados.

Diferencias según la titularidad de los centros



Existen diferencias significativas entre los porcentajes de los alumnos que van unidas a la titularidad de los centros y a la forma en que en éstos se lleva a cabo la elección de los coordinadores. Como puede observarse en el gráfico 3, son más altos los porcentajes de alumnos de centros públicos que de privados en los que los coordinadores de ciclo son elegidos por los

tutores de dicho ciclo, rotan o se utilizan otros procedimientos de elección. En cambio, son más altos los porcentajes de alumnos de centros privados en los que los coordinadores son elegidos por la dirección del centro.

Relación entre la forma de elección de los coordinadores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento que están relacionadas con la forma en que es elegido el coordinador de ciclo. Cuando el coordinador es elegido por la dirección del centro, los alumnos obtienen un rendimiento más alto (gráfico 4). Sin embargo, dada la gran diferencia existente entre centros públicos y privados en la forma de elegir a los coordinadores, las diferencias existentes al relacionar esta variable con el rendimiento de los alumnos pueden deberse a otros motivos que diferencian, como ya se ha visto, ambos tipos de enseñanza.

En la tabla 4, se representa la significación de las diferencias encontradas. Como puede observarse, cuando los coordinadores son elegidos por la dirección los alumnos alcanzan un rendimiento significativamente más alto en las tres áreas evaluadas que el que



obtienen aquéllos cuyos coordinadores son elegidos por los tutores de ciclo. Existen diferencias en el área de matemáticas entre los resultados de los alumnos cuyos coordinadores son elegidos por rotación, con un rendimiento significativamente más alto, y los que obtienen aquéllos cuyos coordinadores son elegidos por los tutores del ciclo.

Gráfico 4. Diferencias en el rendimiento según la forma de elección de los coordinadores de ciclo

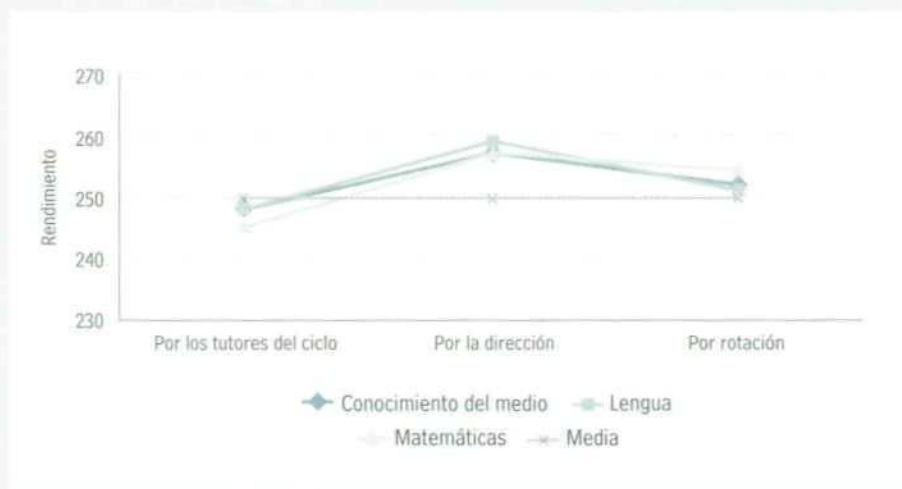


Tabla 4. Significación de las diferencias en el rendimiento según la forma de elección de los coordinadores de ciclo

	Por los tutores de ciclo	Por la dirección
Por los tutores de ciclo		
Por la dirección del centro	●	
Por rotación	● (M)	● (CM,L)

- Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas
- No existen diferencias significativas
- (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas

Tabla 5. Significación de las diferencias en el rendimiento según la forma de elección de los coordinadores de ciclo y el sexo de los alumnos

	Por los tutores de ciclo		Por la dirección	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Por los tutores de ciclo				
Por la dirección del centro	●	●		
Por rotación	● (M)	● (M)	● (L)	● (CM)

- Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas
- No existen diferencias significativas
- (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua o matemáticas



También son significativamente más bajos los resultados en conocimiento del medio y lengua de los alumnos cuyos coordinadores son elegidos por rotación que los que logran los que los tienen a propuesta de la dirección del centro.

Las mismas diferencias aparecen cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar esta variable con el rendimiento, como puede apreciarse en la tabla 5.

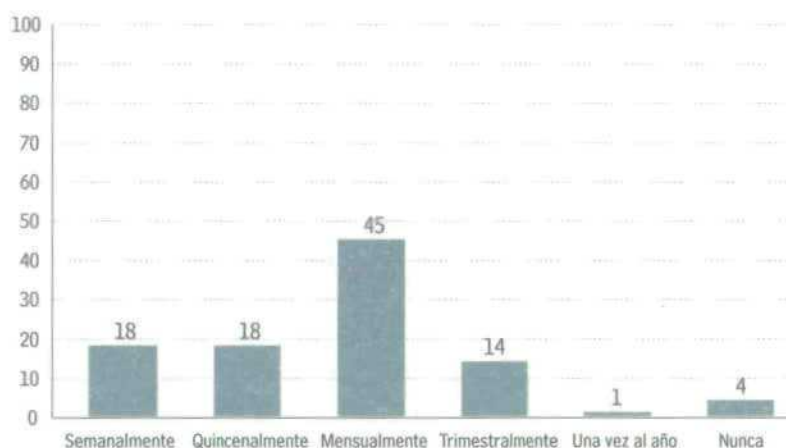
No se aprecian diferencias en el rendimiento cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros.

## REUNIONES DE COORDINACIÓN

### Reuniones con el equipo directivo

Como puede observarse en el gráfico 5, el 45% de los alumnos tiene coordinadores de ciclo que se reúnen con el equipo directivo una vez al mes, los del 36% se reúnen con la dirección del centro una vez a la semana o una vez cada quince días y el 19% restante una vez al trimestre como máximo.

Gráfico 5. Porcentajes de alumnos según la frecuencia de las reuniones entre coordinadores y equipo directivo

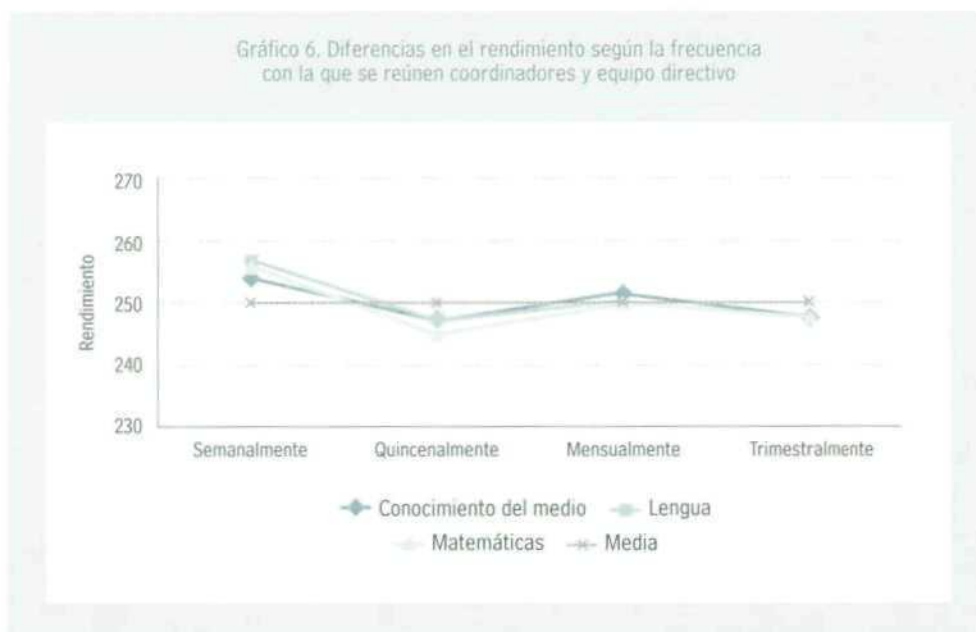


### Diferencias según la titularidad de los centros

No existen diferencias significativas en los porcentajes de los alumnos por la frecuencia con la que los coordinadores mantienen reuniones con el equipo directivo que estén relacionadas con la titularidad de los centros.

Relación entre la frecuencia con que se reúnen coordinadores y equipos directivos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la frecuencia con la que se reúnen los coordinadores con los equipos



directivos (gráfico 6). El rendimiento más alto lo consiguen los alumnos cuyos coordinadores se reúnen semanalmente con los equipos directivos.

La significación de las diferencias encontradas aparece en la tabla 6 y, como puede apreciarse, solo los alumnos cuyos coordinadores y equipos directivos se reúnen semanalmente obtienen un rendimiento significativamente más alto en las tres áreas evaluadas.

Tabla 6. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y equipo directivo

	Semanalmente	Quincenalmente	Mensualmente
Semanalmente			
Quincenalmente	●		
Mensualmente	●	▲	
Trimestralmente	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
▲ No existen diferencias significativas

No se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos en relación con esta variable cuando se tiene en cuenta el sexo, pero sí cuando se trata de la titularidad de los centros (tabla 7).

Las únicas diferencias significativas corresponden a alumnos de centros públicos y se dan en conocimiento del medio y lengua cuando los coordinadores y equipo

Tabla 7. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y equipo directivo y la titularidad de los centros

	Semanalmente		Quincenalmente		Mensualmente	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Semanalmente						
Quincenalmente	● (M)	▲				
Mensualmente	▲	▲	● (CM,M)	▲		
Trimestralmente	▲	▲	▲	▲	● (CM,L)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M, L) Diferencias significativas en conocimiento del medio, matemáticas o lengua

directivo se reúnen mensual y trimestralmente; en conocimiento de medio y matemáticas si las reuniones se realizan quincenal y mensualmente; y en matemáticas, si son semanal o quincenalmente. Siempre son más altos los resultados alcanzados por los alumnos cuyos coordinadores y equipo directivo se reúnen más frecuentemente.

### Temas de las reuniones con los equipos directivos

Los temas que suelen tratarse en las reuniones entre coordinadores y equipos directivos son: el análisis de los problemas planteados en el centro, la comunicación de directrices a los compañeros y el establecimiento de pautas o directrices de acción comunes. Con las variables que han proporcionado información sobre estos temas se ha realizado un análisis factorial que ha dado como resultado un único factor.

→ Factor 1: Análisis de problemas, establecimiento de pautas y comunicación de directrices. Este factor explica el 81% de la varianza.

Diferencias según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas entre los alumnos en función de la frecuencia con que se analizan los problemas y se

Gráfico 7. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos por frecuencia con que se analizan los problemas y se establecen las pautas y comunicación de directrices según la titularidad de los centros



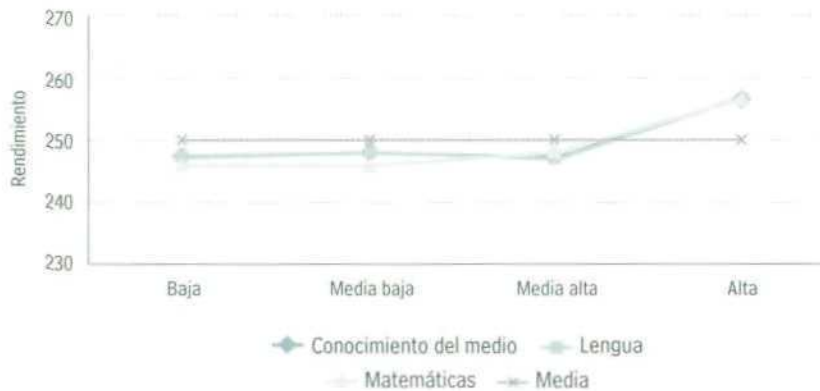
establecen las pautas y la comunicación de directrices entre coordinadores y equipos directivos que están relacionadas la titularidad de los centros (gráfico 7).

Relación entre el análisis de problemas, el establecimiento de pautas y la comunicación de directrices y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Si los coordinadores otorgan la puntuación más alta a este factor, sus alumnos obtienen también el rendimiento más alto (gráfico 8).

En la tabla 8, aparece la significación de las diferencias que se han encontrado. Como puede apreciarse, es significativamente más alto el rendimiento de los

Gráfico 8. Diferencias en el rendimiento según la puntuación alcanzada en el análisis de problemas, el establecimiento de pautas y la comunicación de directrices



alumnos cuyos coordinadores dan la puntuación más alta a los temas de reunión entre ellos y el equipo directivo que el que logran aquellos cuyos coordinadores dan una puntuación baja.

Lo mismo ocurre cuando al relacionar los resultados de los alumnos con este factor se tiene en cuenta el sexo (tabla 9).

Cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad, se observa que los alumnos que obtienen el rendimiento significativamente

Tabla 8. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en el análisis de problemas, el establecimiento de pautas y la comunicación de directrices

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	△		
Media alta	△	△	
Alta	●	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 △ No existen diferencias significativas

Tabla 9. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en el análisis de problemas, el establecimiento de pautas y la comunicación de directrices y el sexo de los alumnos

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 10. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en el análisis de problemas, el establecimiento de pautas y la comunicación de directrices y la titularidad de los centros

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	● (L)	● (CM,M)	● (CM,M)	●	●	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (CM, L, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua y matemáticas

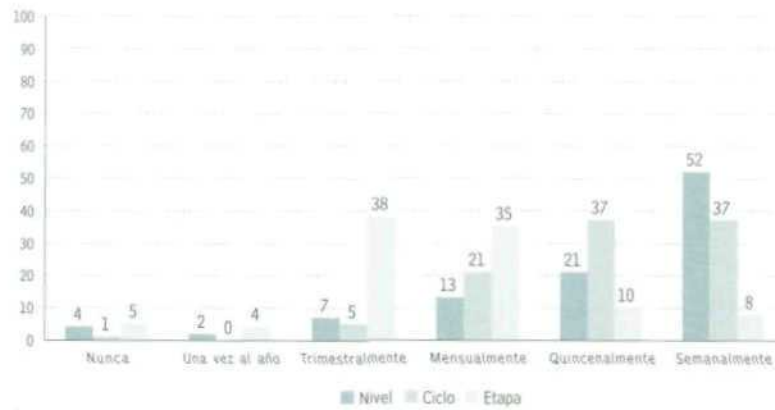
más alto que el que logran los que están en los demás intervalos son aquéllos cuyos coordinadores dan la máxima puntuación a este factor, aunque no siempre esa diferencia aparece en todas las áreas, como puede apreciarse en la tabla 10.

## Reuniones con los profesores

La frecuencia con la que los coordinadores se reúnen con todos los profesores de educación primaria del centro es bastante diferente dependiendo de si se trata de reuniones con los profesores de un nivel, de un ciclo o de toda la etapa. Según el porcentaje de alumnos implicados, los coordinadores se reúnen semanalmente con los profesores por niveles (52%); trimestralmente con todos los profesores de la etapa (38%), y semanal o quincenalmente con los profesores de ciclo que, en ambos casos, es de un 37% (gráfico 9).



Gráfico 9. Porcentajes de alumnos por la frecuencia de las reuniones de los coordinadores de ciclo con todos los profesores de educación primaria



#### Diferencias según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en los porcentajes de los alumnos según la frecuencia con la que los coordinadores se reúnen con los profesores de los tres grupos en función de la titularidad de los centros.

En los tres gráficos siguientes (10, 11 y 12), puede observarse que los porcentajes de alumnos de los centros privados son más altos que los de los centros públicos

Gráfico 10. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores de nivel según la titularidad de los centros

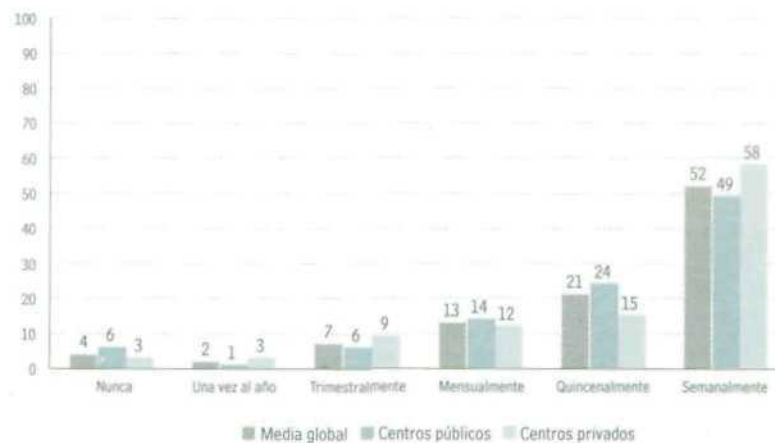


Gráfico 11. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores de ciclo según la titularidad de los centros

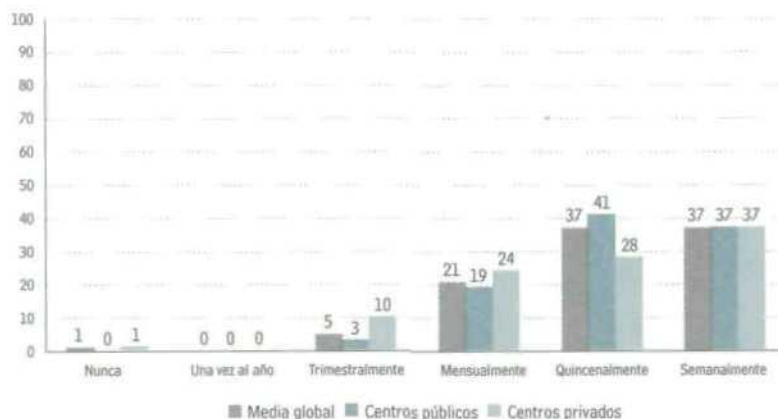
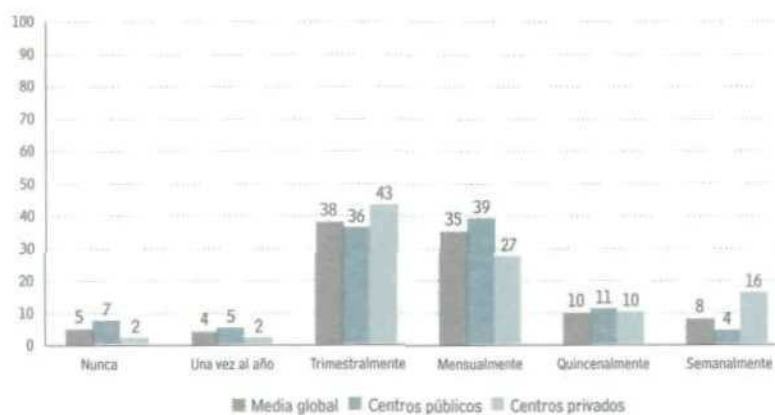


Gráfico 12. Porcentajes de alumnos por la frecuencia de reuniones de los coordinadores con los profesores de educación primaria según la titularidad de los centros

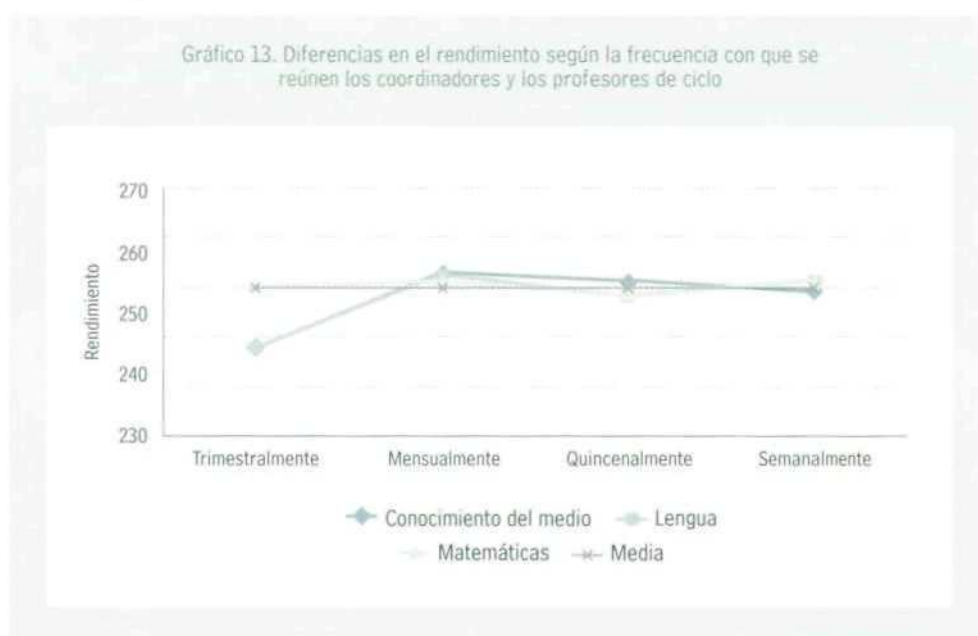


cuando las reuniones son con los profesores de nivel y con los de etapa. Por el contrario, los porcentajes más altos corresponden a alumnos de centros públicos cuando el coordinador se reúne con los profesores de ciclo.

Relación entre la frecuencia con que se reúnen coordinadores y los profesores de educación primaria y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No se ha observado ninguna diferencia significativa en los resultados obtenidos por los alumnos que estén relacionadas con la frecuencia con que se reúnen el coordinador y los profesores de nivel.

Cuando las reuniones son entre el coordinador y los profesores de ciclo, sí se observan diferencias. Los rendimientos más bajos corresponden a los alumnos en cuyos centros los coordinadores y profesores de ciclo se reúnen una vez al trimestre y los más altos, a los que están en centros en las que este tipo de reuniones se celebran una vez al mes (gráfico 13). La tabla 11 señala que dichas diferencias son estadísticamente significativas.



No existen otras diferencias distintas de las señaladas cuando al comparar esta variable con el rendimiento se tiene en cuenta el sexo de los alumnos o la titularidad de los centros en los que estudian.

También se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la frecuencia con la que se reúnen los coordinadores con los profesores de etapa (gráfico 14). Los rendimientos más altos corresponden a los alumnos que estudian en centros en los que estas reuniones se celebran semanalmente y los más bajos, a los que están en centros en los que la frecuencia de dichas reuniones es quincenal.

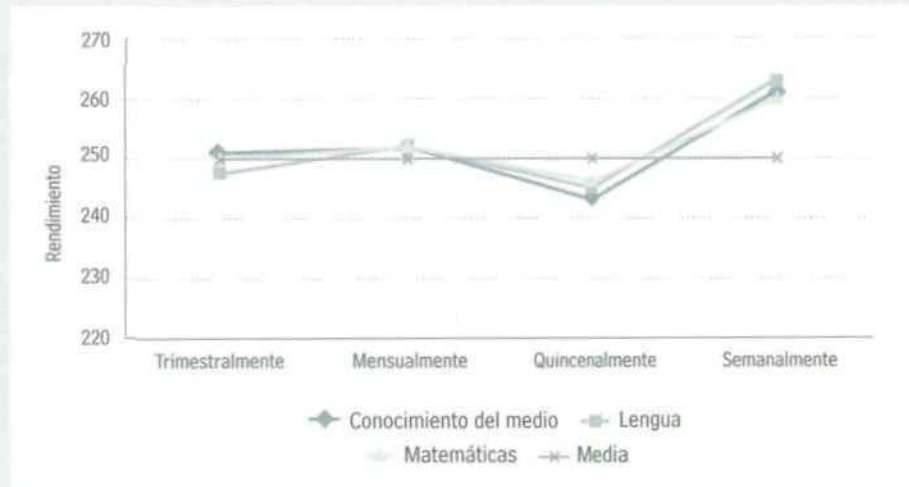
Tabla 11. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores de ciclo

	Semanalmente	Quincenalmente	Mensualmente
Semanalmente			
Quincenalmente	△		
Mensualmente	△	△	
Trimestralmente	●	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 △ No existen diferencias significativas

En la tabla 12, se señala la significación de las diferencias encontradas. Se observa que el rendimiento significativamente más alto corresponde a los alumnos en cuyos

Gráfico 14. Diferencias en el rendimiento según la frecuencia con la que se reúnen los coordinadores y los profesores de etapa



centros las reuniones entre coordinadores y profesores de etapa se realizan semanalmente.

Cuando al relacionar esta variable con el rendimiento se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, se observa que las diferencias son las mismas que las señaladas en

Tabla 12. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores de etapa

	Semanalmente	Quincenalmente	Mensualmente
Semanalmente			
Quincenalmente	●		
Mensualmente	●	▲	
Trimestralmente	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 13. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores de etapa y el sexo de los alumnos

	Semanalmente		Quincenalmente		Mensualmente	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Semanalmente						
Quincenalmente	●	● (CM,L)				
Mensualmente	●	▲	▲	▲		
Trimestralmente	●	▲	▲	▲	▲	▲

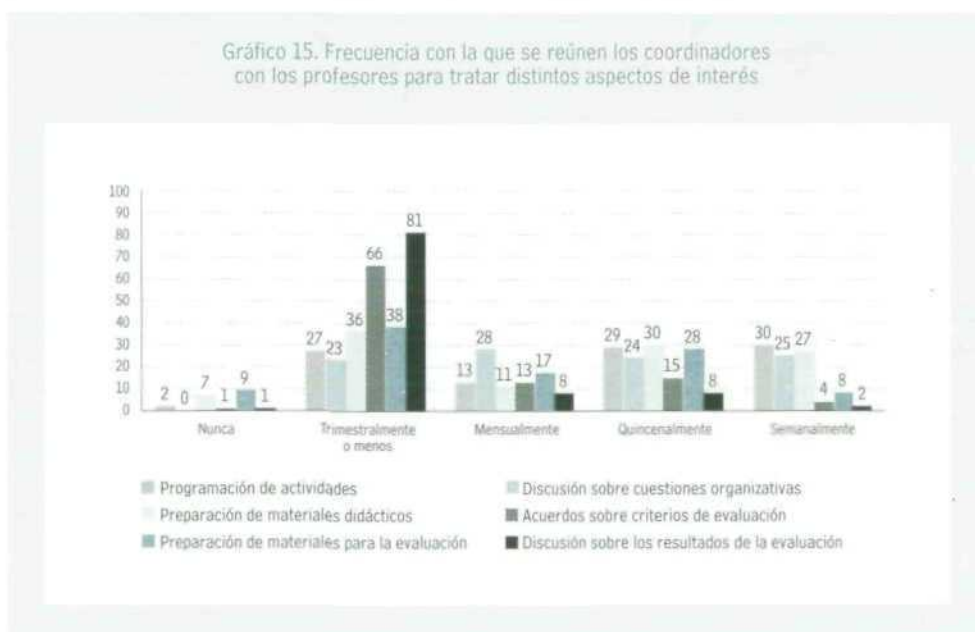
● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas  
● (CM, L) Diferencias significativas en conocimiento del medio y lengua

el análisis global, pero que afectan en su totalidad a las chicas y escasamente a los chicos (tabla 13).

Cuando es la titularidad de los centros la que se tiene en cuenta, no se aprecian diferencias que sean estadísticamente significativas.

### Temas de las reuniones entre profesores

Los coordinadores se reúnen con los profesores para tratar, entre otros, seis temas diferentes. Estos temas y la frecuencia con que se reúnen para tratarlos, según los porcentajes más altos de los alumnos, son los siguientes: programación de activida-



des, discusión de cuestiones administrativas que se hace indistintamente en reuniones semanales, quincenales o trimestrales, mientras que los acuerdos sobre criterios de evaluación, preparación de materiales didácticos y de evaluación y discusión sobre los resultados de la evaluación se llevan a cabo, básicamente, en reuniones trimestrales (gráfico 15).

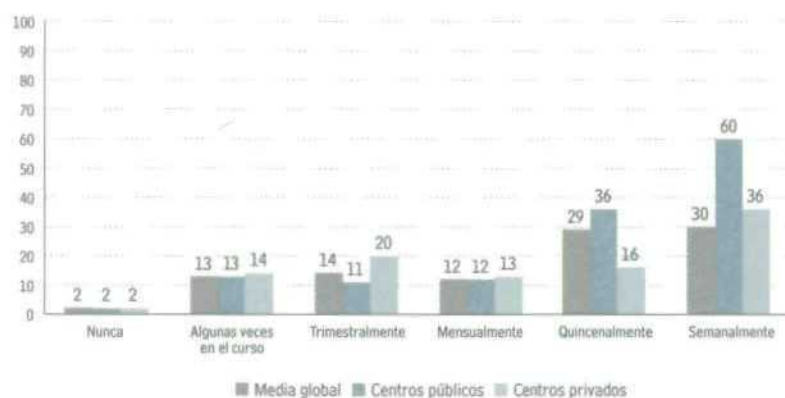
#### Diferencias según la titularidad de los centros

La titularidad de los centros marca diferencias significativas en los porcentajes de los alumnos en función de la frecuencia con que se reúne el profesorado para tratar los siguientes aspectos:

a. Programación de actividades. Tanto en los centros públicos como en los privados esta actividad se hace mayoritariamente una vez a la semana, pero es más frecuente que esto ocurra en los primeros que en los segundos (gráfico 16).

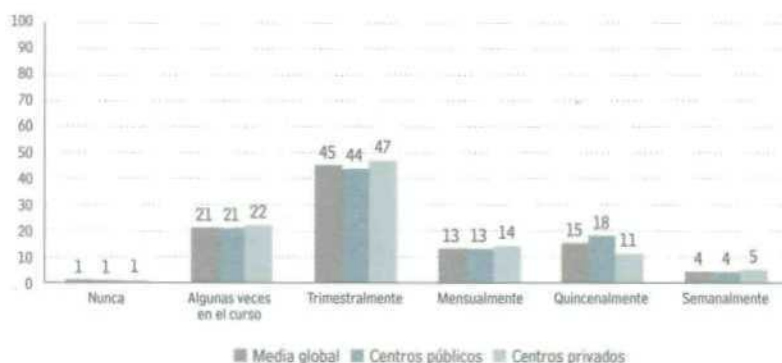


Gráfico 16. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con que se reúnen los profesores para programar actividades según la titularidad de los centros



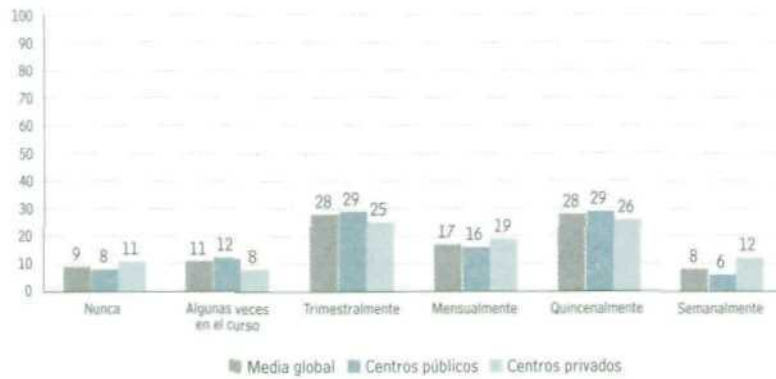
b. Acuerdos sobre los criterios de evaluación. Esta actividad se hace mayoritariamente una vez al trimestre en ambos tipos de centros; sin embargo, las mayores diferencias aparecen en la periodicidad quincenal, más frecuente en los centros públicos que en los centros privados, en función de los porcentajes de alumnos a los que implica (gráfico 17).

Gráfico 17. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con que los profesores acuerdan los criterios de evaluación según la titularidad de los centros



c. Preparación de los materiales de evaluación. Un 58% de los alumnos de centros públicos y un 51% de los de centros privados tienen profesores que preparan estos materiales bien trimestral, bien quincenalmente (gráfico 18).

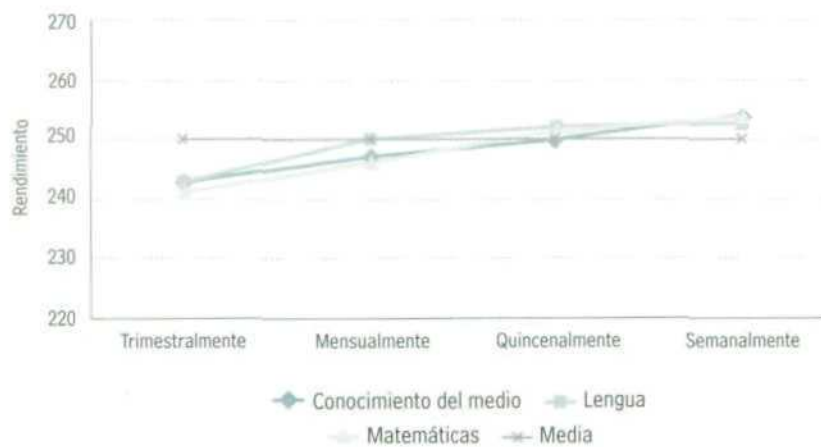
Gráfico 18. Porcentajes de alumnos por la frecuencia con que los profesores preparan materiales de evaluación según la titularidad de los centros



Relación entre la frecuencia con que se reúnen coordinadores y los profesores de educación primaria para tratar diferentes temas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con la frecuencia con la que se reúnen coordinadores y profesores para tratar de estos temas salvo en el caso de que en dichas reuniones se preparen materiales didácticos.

Gráfico 19. Diferencias en el rendimiento de los alumnos según la frecuencia con la que se reúnen coordinadores y profesores para preparar materiales didácticos



*Preparación de materiales didácticos.* Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores para la preparación de materiales didácticos. Cuanto más frecuentemente se reúnen, mejores son los resultados de los alumnos (gráfico 19). Se ha reducido la escala dado el escaso porcentaje de alumnos cuyos coordinadores se reúnen con los profesores con menor frecuencia que una vez al trimestre.

La tabla 14 señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos que obtienen los resultados significativamente más altos en las tres áreas son aquéllos cuyos coordinadores y tutores se reúnen semanal

o quincenalmente, frente al rendimiento que obtienen aquéllos cuyos profesores se reúnen trimestralmente para preparar materiales didácticos.

También son significativamente más bajos los resultados en matemáticas de los alumnos cuyos profesorado se reúne mensualmente que el que obtienen aquéllos cuyos profesores se reúnen una vez a la semana.

En la tabla 15, se señala la significación de las diferencias entre esta variable y el rendimiento cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos. Como puede observarse, la tendencia es la misma aunque afecta más a los chicos que a las chicas.

Tabla 14. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores para preparar materiales didácticos

	Trimestralmente	Mensualmente	Quincenalmente
Trimestralmente			
Mensualmente	▲		
Quincenalmente	●	▲	
Semanalmente	●	● (M)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 15. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores para preparar materiales didácticos y el sexo

	Trimestralmente		Mensualmente		Quincenalmente	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Trimestralmente						
Mensualmente	▲	▲				
Quincenalmente	▲	● (M)	▲	▲		
Semanalmente	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Otro tanto ocurre cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad de los centros. En este caso, las diferencias afectan más a los alumnos de centros públicos que a los

de centros privados. Entre los alumnos de centros públicos, los resultados significativamente más altos en las tres áreas los obtienen aquéllos cuyos profesores se reúnen con el coordinador quincenal o semanalmente, mientras que entre los alumnos

Tabla 16. Significación de las diferencias en el rendimiento según la frecuencia con que se reúnen coordinadores y profesores para preparar materiales didácticos y la titularidad

	Trimestralmente		Mensualmente		Quincenalmente	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Trimestralmente						
Mensualmente	△	△				
Quincenalmente	●	● (M)	●	△		
Semanalmente	●	● (M)	●	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

de centros privados esas diferencias solo aparecen en el área de matemáticas. En ambos casos la comparación se realiza con el rendimiento obtenido por los alumnos cuyos profesores se reúnen una vez al trimestre (tabla 16).

Además, los alumnos de centros públicos cuyos profesores se reúnen una vez al mes obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran aquéllos cuyos profesores se reúnen quincenal o semanalmente.

### Ámbitos en los que el profesorado trabaja los distintos temas.

Gráfico 20. Porcentajes de alumnos por ámbitos en los que se programan las actividades según la titularidad de los centros



También, se ha recogido información sobre los ámbitos en los que se trabajan los aspectos antes citados y, como puede observarse en el gráfico 20, por los porcentajes más altos de alumnos a los que afecta, en el ciclo se acuerdan los criterios de evaluación y la discusión tanto de los resultados de la evaluación como de las cuestiones organizativas; la preparación de los materiales se trabaja

básicamente en el curso, y, por último, para la preparación de actividades y de materiales didácticos, el profesorado se reúne por ciclo o lo realiza individualmente.

Existen diferencias significativas en los porcentajes de los alumnos de centros públicos y privados en función de los ámbitos en los que los profesores trabajan los siguientes aspectos:

a. *La programación de actividades.* Según los porcentajes de los alumnos, las mayores diferencias se dan entre los porcentajes de aquéllos cuyos profesores realizan esta actividad individualmente, ya que afecta a un 35% de alumnos de centros públicos y a un 23% de los de centros privados.

b. *Las cuestiones organizativas.* Los porcentajes más altos de alumnos, tanto de centros públicos como de privados, tienen profesores que realizan esta actividad por ciclos y, en segundo lugar, por etapas. Sin embargo, los profesores de centros privados trabajan las cuestiones organizativas algo menos por ciclo y algo más por etapa de lo que lo hacen los de centros públicos (gráfico 21).

c. *Preparación de materiales didácticos.* Ordenando de mayor a menor los porcentajes de los alumnos, se observa que en los centros públicos los profesores preparan los materiales didácticos preferentemente por curso, después individualmente y, en último lugar, por ciclo. En los centros privados preparan esta actividad primero por curso, después por ciclo y, por último, individualmente (gráfico 22).

d. *Los criterios de evaluación.* Aproximadamente las dos terceras partes de los alumnos de centros públicos y privados tienen profesores que fijan los criterios de evaluación por ciclo. Además, un 20% de los alumnos tienen profesores que en

Gráfico 21. Porcentajes de alumnos por ámbitos en los que el profesorado trabaja las cuestiones organizativas según la titularidad de los centros

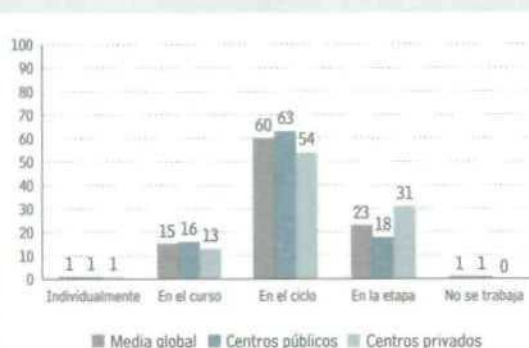
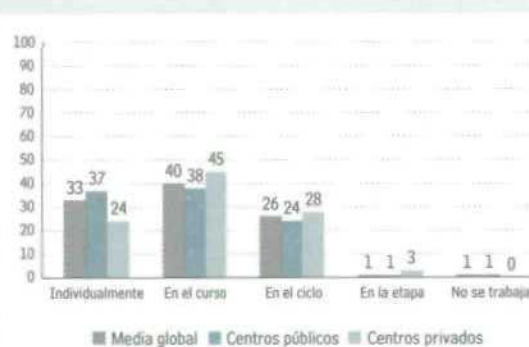


Gráfico 22. Porcentajes de alumnos por ámbitos en los que los profesores preparan los materiales didácticos según la titularidad de los centros





los centros públicos realizan esta actividad por curso y en los centros privados, por etapa (gráfico 23).

Gráfico 23. Porcentajes de alumnos por ámbitos en los que el profesorado prepara los criterios de evaluación según la titularidad de los centros

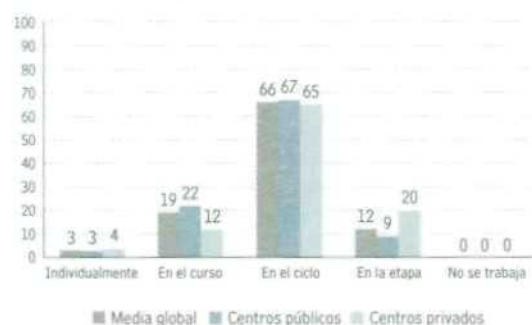


Gráfico 24. Porcentajes de alumnos por ámbitos en los que los profesores discuten los resultados de la evaluación según la titularidad de los centros



e. *Discusión sobre los resultados de la evaluación.* Los porcentajes de los alumnos indican que la gran mayoría del profesorado, con independencia de la titularidad de los centros, discute estos resultados por ciclo, aunque es mayor el porcentaje de alumnos de centros públicos afectados por esta decisión del profesorado. Sin embargo, son más los alumnos de centros privados a los que afecta que el profesorado realice esta actividad tanto por curso como por etapa (gráfico 24).

## AGRUPACIÓN DE ALUMNOS

El 42% de los alumnos estudia en centros en los que el criterio más frecuentemente seguido para agruparlos es el

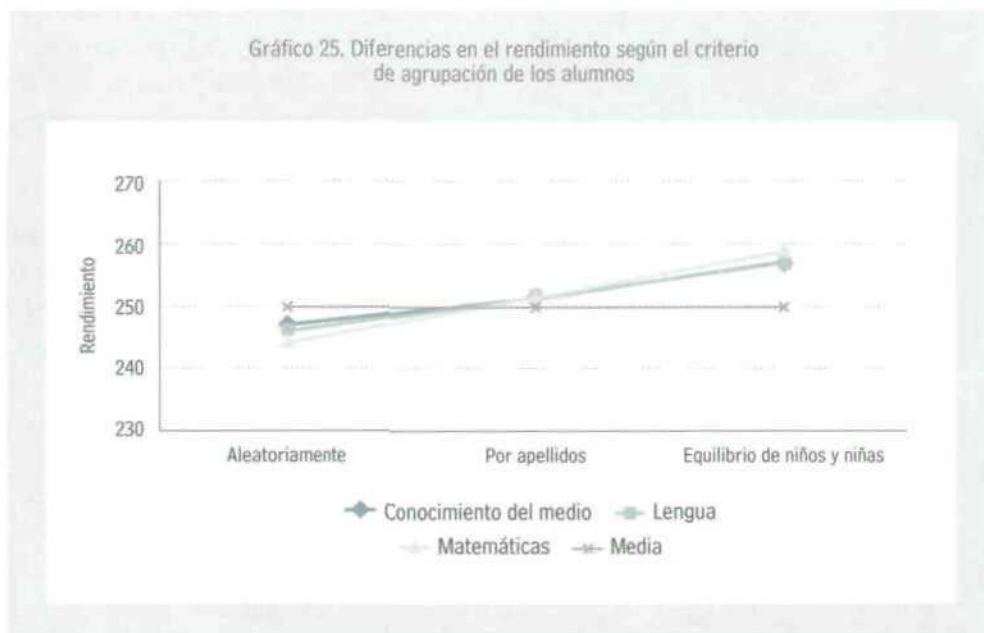
de ordenarlos por apellidos; el 27% asiste a centros en los que predomina la aleatoriedad; el 12% es agrupado buscando el equilibrio entre chicos y chicas por clase; con el 2% se siguen criterios lingüísticos; al 1% se le agrupa según el rendimiento académico; con el 5% se tienen en cuenta otras características, y con el 13% restante se siguen otros criterios de agrupación distintos a los aquí señalados.

### Diferencias según la titularidad de los centros

No se aprecian diferencias significativas en los criterios que se siguen para agrupar a los alumnos que estén relacionadas con la titularidad de los centros.

Relación entre el criterio de agrupación de los alumnos y los resultados que obtienen en las pruebas de rendimiento.

Solo tres formas de agrupación afectan a un porcentaje de alumnos que permite analizar las posibles diferencias en el rendimiento en relación con esta variable y son: por procedimientos aleatorios, por apellidos y por reparto equilibrado entre



chicas y chicos. Se han encontrado diferencias en el rendimiento relacionadas con estos tres criterios de agrupamiento. Los resultados más altos los alcanzan los alumnos que están agrupados buscando un equilibrio en las clases entre chicos y chicas.

En la tabla 17, aparece representada la significatividad de las diferencias encontradas. Solo existe una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento

Tabla 17. Significación de las diferencias en el rendimiento según el criterio de agrupación de los alumnos

	Aleatoriamente	Por apellidos
Aleatoriamente		
Por apellidos	▲	
Equilibrio entre niños y niñas	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
▲ No existen diferencias significativas

más alto de los alumnos agrupados buscando un equilibrio entre chicos y chicas y el que logran los de los otros sistemas de agrupamiento.

Cuando se tiene en cuenta el sexo en la relación entre esta variable y el rendimiento, se observa que cuando los alumnos están agrupados buscando un equi-

Tabla 18. Significación de las diferencias en el rendimiento según el criterio de agrupación de los alumnos y el sexo

	Aleatoriamente		Por apellidos	
	Chica	Chico	Chica	Chico
Aleatoriamente				
Por apellidos				
Equilibrio entre niños y niñas	● (L,M)	● (M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

Tabla 19. Significación de las diferencias en el rendimiento según el criterio de agrupación de los alumnos y la titularidad

	Aleatoriamente		Por apellidos	
	Público	Privado	Público	Privado
Aleatoriamente				
Por apellidos				
Equilibrio entre niños y niñas	▲	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas

librio entre chicos y chicas el rendimiento es significativamente más alto. En el caso de las chicas, en lengua y matemáticas, y, en el de los chicos, en matemáticas (tabla 18).

Cuando es la titularidad la que se tiene en cuenta en la relación existente entre la agrupación de los alumnos y el rendimiento, se observan las mismas diferencias estadísticamente significativas que las señaladas en el análisis global, pero solo en los centros de titularidad privada (tabla 19).

Gráfico 26. Porcentajes de alumnos por número de especialistas en lengua extranjera existentes en el centro según su titularidad



## NÚMERO DE PROFESORES ESPECIALISTAS

Con independencia de que posteriormente aparezcan los porcentajes de alumnos que tienen profesores especialistas, en un primer momento parece más relevante señalar el porcentaje de alumnos que carecen de este tipo de profesores. Según la información proporcionada por los coordinadores de ciclo, el 5% de los alumnos de la muestra no tiene profesor especialista en lengua extranjera, el 9% no lo tiene en educación física, el 15%, en música, el 32%, en pedagogía terapéutica y el 61% no lo tiene en audición y lenguaje.

Diferencias según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en los porcentajes de los alumnos en función del número de profesores especialistas y de la titularidad de los centros (gráficos 26 a 30).

Como puede observarse en los cinco gráficos mencionados, son más altos los porcentajes de alum-

Gráfico 27. Porcentajes de alumnos por número de profesores especialistas en educación física existentes en el centro según su titularidad



Gráfico 28. Porcentajes de alumnos por número de profesores de música existentes en el centro según su titularidad



Gráfico 29. Porcentajes de alumnos por número de especialistas de audición y lenguaje existentes en el centro según su titularidad



nos de centros públicos que de centros privados que tienen un único profesor o dos por cada una de las especialidades, mientras que ocurre lo contrario cuando, o bien no tienen profesor o bien tienen tres o más profesores por especialidad.

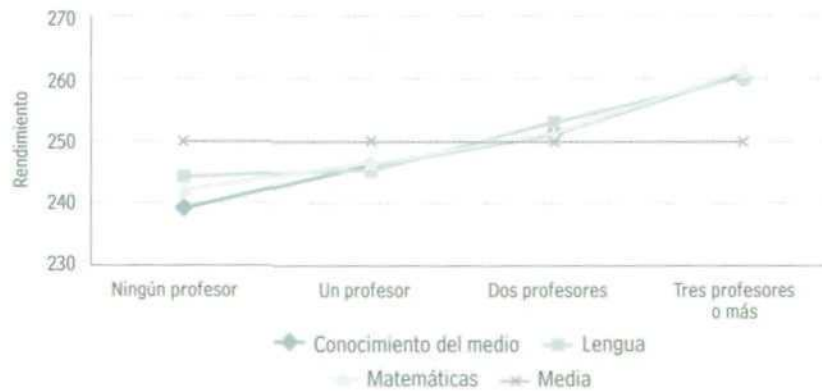
Relación entre el número de profesores especialistas y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el número de profesores especialistas en lengua extranjera. Cuantos más profesores de esta especialidad haya en el centro, mejor es el rendimiento que obtienen los alumnos en las áreas evaluadas (gráfico 31).

Gráfico 30. Porcentajes de alumnos por número de profesores especialistas en pedagogía terapéutica existentes en el centro según su titularidad



Gráfico 31. Diferencias en el rendimiento según el número de profesores especialistas de lengua extranjera del centro



En la tabla 20, se señala la significación de las diferencias encontradas. Como puede observarse, los alumnos de centros con tres o más profesores obtienen el rendimiento más alto y les siguen los que tienen dos. No existen diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos que tienen un profesor y los que no tienen ninguno, aunque ello puede deberse al escaso número de centros que no cuentan, al menos, con un profesor de lengua extranjera.



Tabla 20. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de profesores especialistas en lengua extranjera

	Ningún profesor	Un profesor	Dos profesores
Ningún profesor			
Un profesor	▲		
Dos profesores	●	●	
Tres profesores o más	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas

Las diferencias se repiten cuando se tiene en cuenta, en esta relación entre el número de profesores de lengua extranjera y el rendimiento, el sexo de los alumnos. Las únicas diferencias aparecen, en el caso de las chicas, entre las que tienen tres profesores o más y todas las demás. Por su parte, los resultados de los chicos que tienen dos profesores no se diferencian de los que tienen tres o más (tabla 21).

Tabla 21. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de profesores especialistas en lengua extranjera y el sexo

	Ningún profesor		Un profesor		Dos profesores	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Ningún profesor						
Un profesor	▲	▲				
Dos profesores	▲	●	●	●		
Tres profesores o más	●	●	●	●	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas

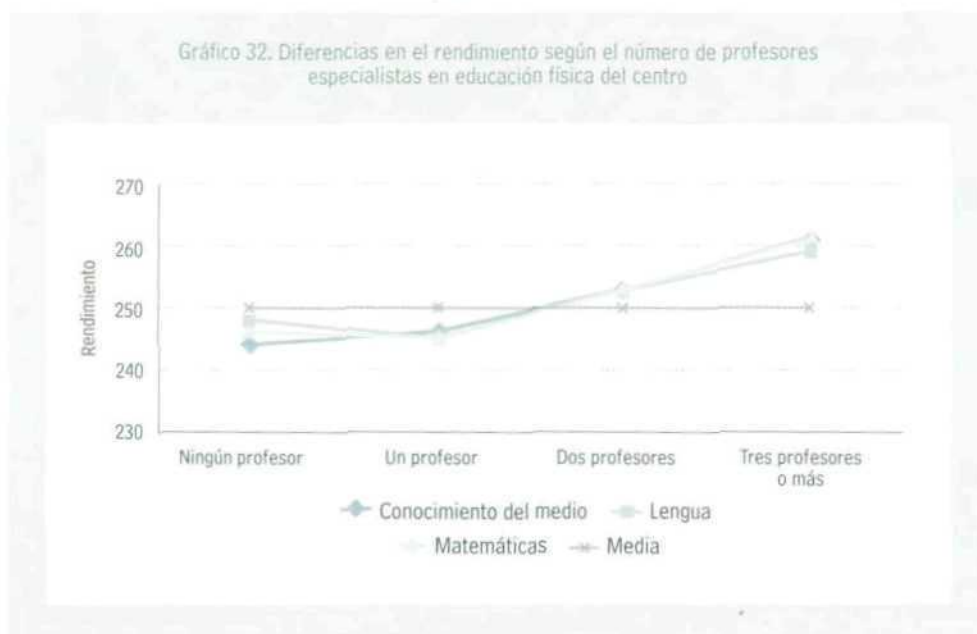
Tabla 22. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de profesores especialistas en lengua extranjera y la titularidad

	Ningún profesor		Un profesor		Dos profesores	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ningún profesor						
Un profesor	▲	● (CM)				
Dos profesores	●	● (CM)	● (L)	▲		
Tres profesores o más	●	●	●	●	▲	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio o lengua

La tendencia se repite cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros, pero estas diferencias no son significativas en todas las áreas, como puede observarse en la tabla 22.

Cuando se trata del número de *profesores de educación física*, también existen diferencias en el rendimiento de los alumnos (gráfico 32). Cuantos más profesores hay de esta



especialidad, mejores son los resultados de los alumnos en las tres áreas evaluadas. Si se observan las tres tablas en las que se señalan las significaciones de las diferencias encontradas en el rendimiento de los alumnos en relación con el número de profesores de educación física, dichas diferencias siguen las tendencias ya descritas al hablar del número de profesores de lengua extranjera.

Tabla 23. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de profesores especialistas en educación física

	Ningún profesor	Un profesor	Dos profesores
Ningún profesor			
Un profesor	●		
Dos profesores	●	●	
Tres profesores o más	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ○ No existen diferencias significativas

En el caso de los *profesores especialistas en música*, no es posible realizar con rigor comparaciones entre su número por centro y el rendimiento de los alumnos, dado

Tabla 24. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de profesores especialistas en educación física y el sexo

	Ningún profesor		Un profesor		Dos profesores	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Ningún profesor						
Un profesor	▲	▲				
Dos profesores	▲	● (CM)	●	●		
Tres profesores o más	●	● (CM)	●	●	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

Tabla 25. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de profesores especialistas en educación física y la titularidad

	Ningún profesor		Un profesor		Dos profesores	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ningún profesor						
Un profesor	● (CM)	▲				
Dos profesores	●	●	●	●		
Tres profesores o más	●	●	●	●	▲	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas evaluadas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

que su reparto es muy desigual entre centros públicos y privados, como puede apreciarse en el análisis descriptivo, y eso hace que emerjan o se soslayen diferencias que no están directamente relacionadas con esta variable.

Otro tanto ocurre con los especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. En este caso, la presencia de estos profesores no tiene incidencia en el alumnado general, sino en aquél que tiene necesidades educativas especiales.

## DISTRIBUCIÓN DE TIEMPOS

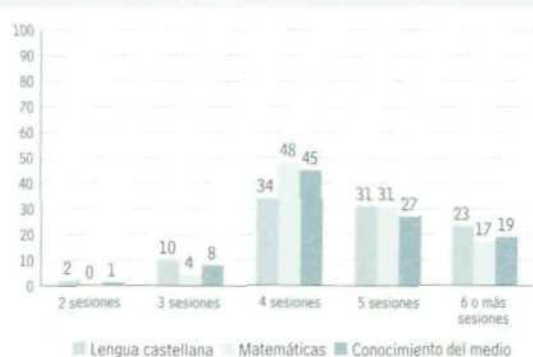
Se ha obtenido información del número de horas semanales dedicadas a cada una de las tres áreas en las que fueron evaluados los alumnos.

En el gráfico 33, puede observarse que los porcentajes más altos de alumnos se corresponden con la dedicación de cuatro sesiones semanales a las tres áreas eva-

luadas, le siguen los porcentajes en los que se dedican cinco sesiones semanales a cada una de las áreas y, en tercer lugar, los que corresponden con una dedicación de seis o más sesiones.

Con respecto al tiempo dedicado semanalmente a recreos o descansos, el 83% de los alumnos está en centros en los que tienen 150 minutos semanales de descanso o, lo que es lo mismo, media hora diaria. El 12% tiene un tiempo menor a los 150 minutos y el 5% restante está escolarizado en centros que tienen más minutos de descanso semanal que los señalados.

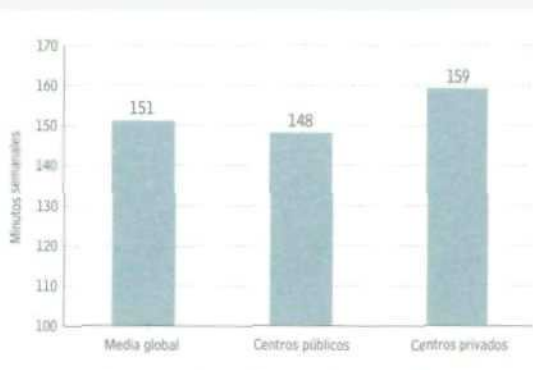
Gráfico 33. Porcentajes de alumnos por el número de sesiones semanales dedicadas a las distintas áreas evaluadas



#### Diferencias según la titularidad de los centros

No existen diferencias estadísticamente significativas en el número de sesiones que semanalmente se dedican a cada una de las áreas evaluadas que estén relacionadas con la titularidad de los centros.

Gráfico 34. Media de tiempo semanal dedicado a recreos o descansos en los centros de educación primaria según su titularidad



Si hay diferencias significativas en el tiempo

semanal dedicado al descanso o recreos en función de la titularidad de los centros. Como puede apreciarse en el gráfico 34, es significativamente mayor el tiempo que se dedica al descanso en los centros privados que en los centros públicos.

#### Relación entre la distribución de tiempos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con la distribución de sesiones y recreos a partir de los datos que se han utilizado.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

### Programación

A los coordinadores se les han hecho once preguntas sobre la programación realizada para el curso 98-99. Dichas preguntas se han agrupado en tres factores que explican el 48% de la varianza. Estos factores son:

→ Factor 1: Programación basada en aspectos clásicos. A la hora de programar, los profesores ponen el énfasis en la secuenciación de los contenidos, en los procedimientos de evaluación y promoción de los alumnos y en la selección y preparación de los materiales. Este factor explica el 28% de la varianza.

→ Factor 2: Programación que tiene en cuenta aspectos innovadores. Los profesores prestan atención a la distribución de los espacios, al uso de los laboratorios, a la evaluación de la práctica docente, a la elección de metodologías y a la elaboración de adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con necesidades educativas especiales. Este factor explica el 11% de la varianza.

→ Factor 3: Programación que tiene en cuenta la educación individualizada. Los profesores consideran fundamental la organización de un plan tutorial y el contacto con los padres de los alumnos. Este factor explica el 10% de la varianza.

Los factores 1 y 2 correlacionan positivamente entre sí y ambos los hacen negativamente con el factor 3.



Diferencias según la titularidad de los centros

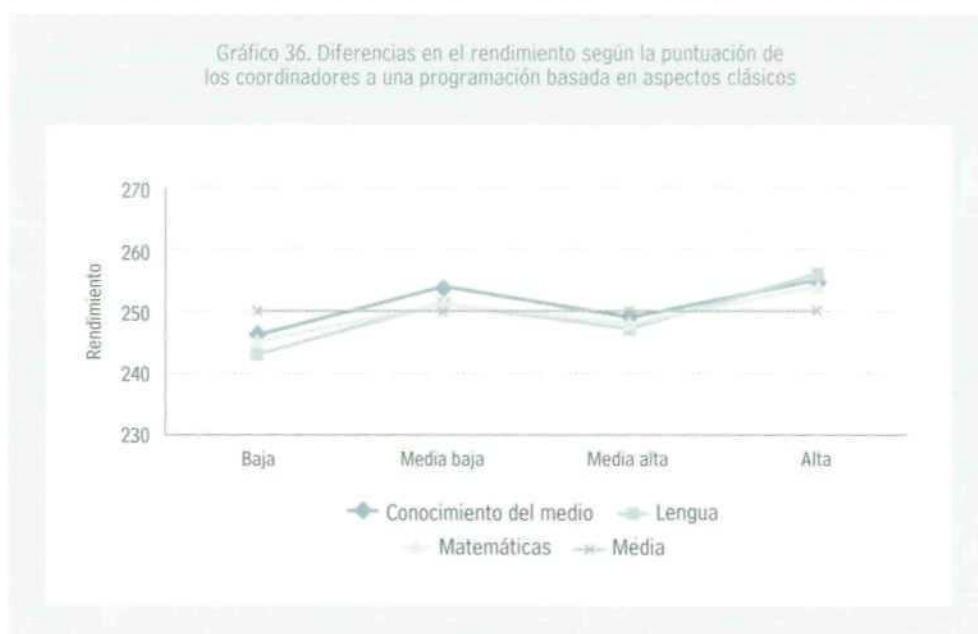
La titularidad de los centros marca diferencias significativas en los tres factores.

Como puede observarse en el gráfico 35, y en función de las puntuaciones de los alumnos, en los centros privados se realizan con mayor frecuencia programaciones basadas tanto en aspectos clásicos como innovadores, mientras que el tipo de programación más frecuente en los centros públicos tiene en cuenta los principios de la educación individualizada.



Relación entre una programación basada en aspectos clásicos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Para relacionar el factor *programación basada en aspectos clásicos* con el rendimiento de los alumnos, se han dividido las puntuaciones del profesorado en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos afectados por las puntuaciones de sus profesores, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los alumnos cuyos profesores puntúan menos en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos con el profesorado que más alto puntúa en el factor.



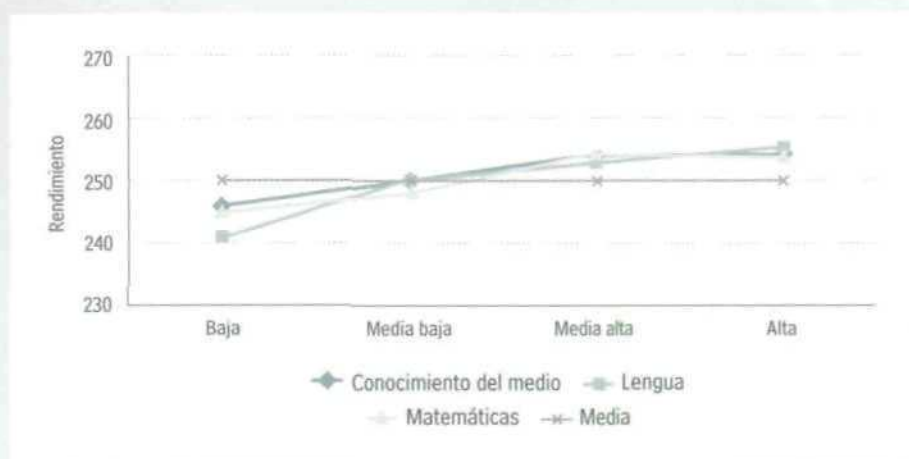
Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos según la puntuación que los coordinadores otorgan a la programación basada en aspectos clásicos. Sin embargo, dado que la tendencia de los resultados no es lineal resulta difícil dar una explicación a estas diferencias (gráfico 36).

Relación entre una programación que tiene en cuenta aspectos innovadores y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación concedida por los coordinadores a una programación que tiene en cuenta aspectos innovadores. Cuanto más alta es la puntuación, mejores son los resultados (gráfico 37).

En la tabla 26, puede apreciarse la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos coordinadores puntúan bajo en este tipo de programaciones

Gráfico 37. Diferencias en el rendimiento según la puntuación dada por los coordinadores a una programación que tiene en cuenta aspectos innovadores



obtienen un rendimiento más bajo que los que se encuentran en cualquiera de los demás intervalos. Las diferencias entre las puntuaciones baja y media baja solo son significativas en el área de lengua. También es significativa la diferencia en el área de matemáticas entre los alumnos cuyos coordinadores dan una puntuación media baja y media alta.

Tabla 26. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación concedida a una programación que tiene en cuenta aspectos innovadores

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (L)		
Media alta	●	● (M)	
Alta	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas.  
 ▲ No existen diferencias significativas.  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos en la comparación de este factor con el rendimiento, se observa que las diferencias son las mismas que aparecen en el análisis global, pero afectan de diferente forma a las chicas y a los chicos. Los chicos cuyos coordinadores puntúan bajo en este tipo de programaciones obtienen un rendimiento más bajo en las tres áreas evaluadas que los que se encuentran en cualquiera de los demás intervalos. En el caso de las chicas, estas diferencias solo afectan al área de lengua. También es significativa la diferencia en las tres áreas entre los chicos cuyos coordinadores dan una puntuación media baja y media alta (tabla 27).

Cuando es la titularidad la que se tiene en cuenta, las diferencias afectan exclusivamente a los alumnos de centros privados. Los alumnos cuyos coordinadores puntúan bajo en las programaciones que tienen en cuenta aspectos innovadores

Tabla 27. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación concedida a una programación que tiene en cuenta aspectos innovadores y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	● (L)	△				
Media alta	● (L)	●	△	●		
Alta	● (L)	●	△	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Tabla 28. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación concedida a una programación que tiene en cuenta aspectos innovadores y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	△	●				
Media alta	△	●	△	△		
Alta	△	●	△	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas

obtienen un rendimiento más bajo que los que se encuentran en cualquiera de los demás intervalos (tabla 28).

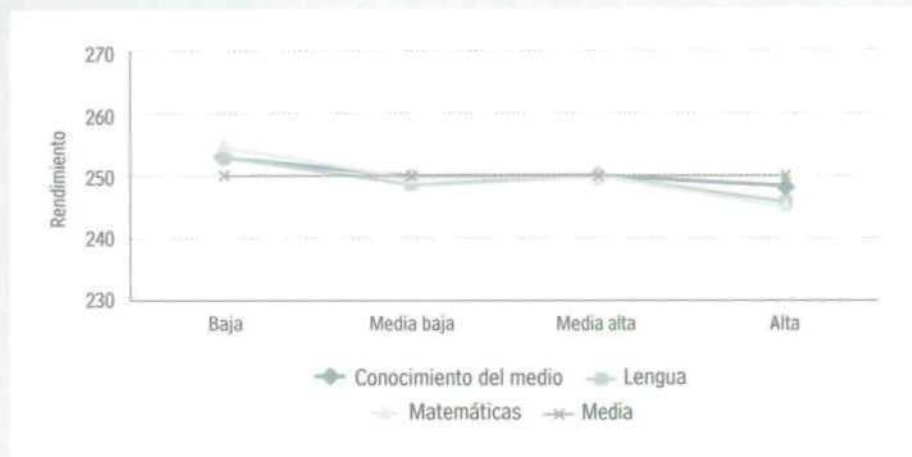
**Relación entre una programación que tiene en cuenta la educación individualizada y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.**

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos según la mayor o menor puntuación otorgada por los coordinadores a una programación que tiene en cuenta la educación individualizada. Sin embargo, esas diferencias no son estadísticamente significativas (gráfico 38).

### Procedimientos de trabajo empleados con los alumnos

Los coordinadores han dado respuesta a trece preguntas sobre la frecuencia con que han empleado –durante el mes anterior a la contestación del cuestionario– una serie de procedimientos con los alumnos de educación primaria. Estas preguntas se han reducido a cuatro factores que explican el 49% de la varianza.

Gráfico 38. Diferencias en el rendimiento según la puntuación de los coordinadores a una programación que tiene en cuenta la educación individualizada



→ Factor 1: Procedimientos de trabajo en grupo. Los alumnos trabajan en equipo por pequeños grupos y, posteriormente, exponen las conclusiones o síntesis de lo realizado, trabajan en grupo dirigidos por el profesor, toda la clase en equipos debate el tema objeto de estudio. Este factor explica el 17% de la varianza.

→ Factor 2: Tareas para casa y corrección en clase. En este procedimiento de trabajo es fundamental que los alumnos realicen tareas en casa y que las corrijan en clase. Este factor explica el 14% de la varianza.

→ Factor 3: Procedimiento clásico de trabajo. Este procedimiento consiste en que el alumno trabaje en clase de forma individual y el profesor explique con intervenciones y preguntas de los alumnos. Después, el profesor revisa en grupo las tareas que los alumnos han realizado. Este factor explica el 10% de la varianza.

→ Factor 4: Procedimientos basados en el uso de medios audiovisuales y la exposición. Es frecuente en este tipo de trabajo la utilización de diapositivas y vídeos, así como la exposición de temas por parte de uno o varios alumnos. Este factor explica el 8% de la varianza.

El factor primero correlaciona negativamente con los demás, de manera que, cuanto más trabajo en grupo se realiza en clase, menos veces se hacen tareas en casa, se trabaja de manera individual en la clase o se utilizan medios audiovisuales y expositivos.

#### Diferencias según la titularidad de los centros

Según las puntuaciones de los alumnos, existen diferencias significativas relacionadas con la titularidad de los centros en los procedimientos utilizados por el pro-

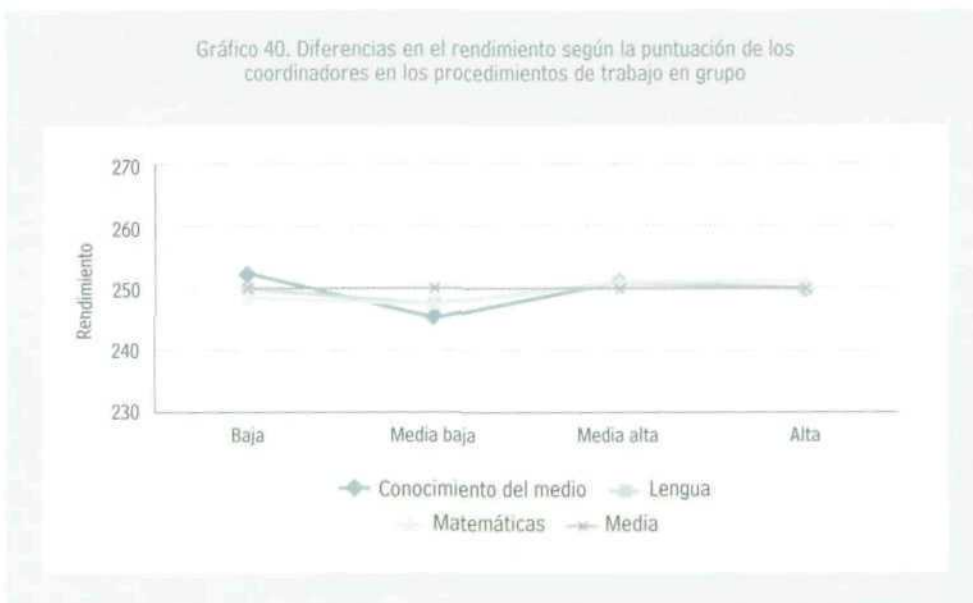
fesorado el mes previo a la contestación del cuestionario. Estas diferencias se centran tanto en las tareas que los alumnos han de realizar en casa, y su posterior corrección en clase, como en los procedimientos basados en el uso de medios audiovisuales y en la exposición; ambos procedimientos son más frecuentes en los centros privados (gráfico 39).

Relación entre la utilización de procedimientos de trabajo en grupo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con



Gráfico 40. Diferencias en el rendimiento según la puntuación de los coordinadores en los procedimientos de trabajo en grupo



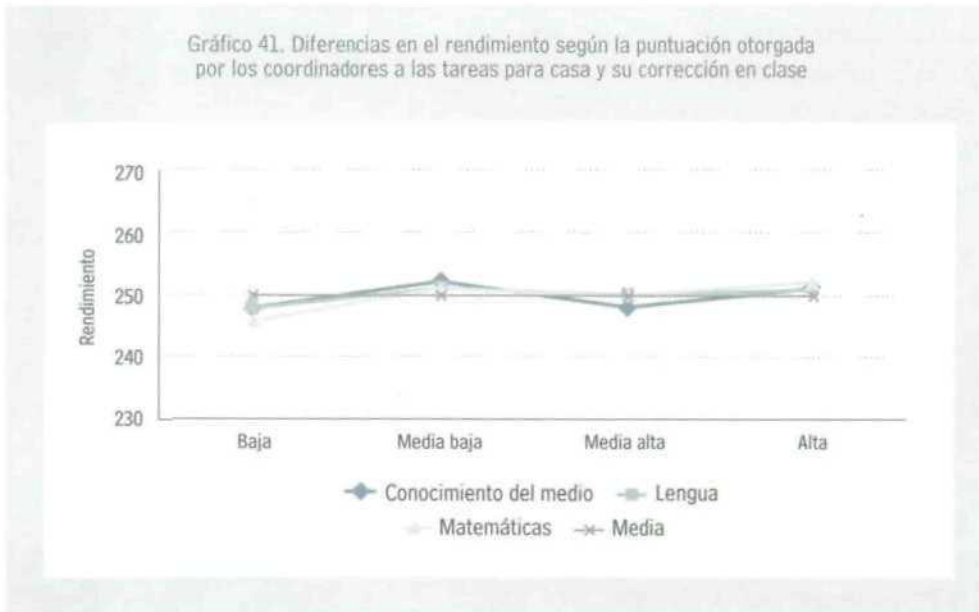
una mayor o menor puntuación de los coordinadores en los procedimientos de trabajo en grupo (gráfico 40).

Relación entre el procedimiento de utilizar tareas para casa y su corrección en clase y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con una mayor o menor puntuación de los coordinadores en el proce-

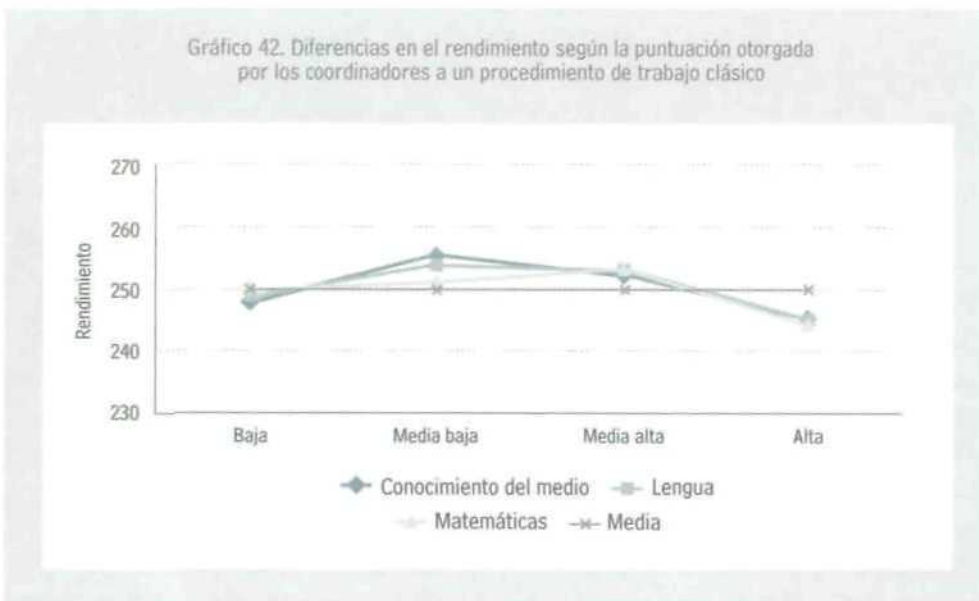


diminuto de trabajo relacionado con mandar tareas para casa y corregirlas en clase (gráfico 41).



Relación entre la utilización de un procedimiento de trabajo clásico y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al relacionar este procedimiento de trabajo con el rendimiento de los alumnos, existen diferencias, como se refleja en el gráfico 42. Cuando los coordinadores han dado puntuaciones medias a este factor, los alumnos han obtenido el rendimiento más alto.



En la tabla 29, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos coordinadores han dado unas puntuaciones medias alta o baja obtienen un rendimiento significativamente más alto que aquéllos cuyos coordinadores han otorgado una puntuación alta.

Tabla 29. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a un procedimiento clásico de trabajo

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	▲	▲	
Alta	▲	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas

En la tabla 30, se señala la significación de las diferencias cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos. El rendimiento significativamente más bajo lo obtienen los chicos cuyos coordinadores han dado a este factor la máxima pun-

Tabla 30. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a un procedimiento clásico de trabajo y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	● (M)				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	▲	▲	● (L)	●	▲	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L,M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

tuación. También hay una diferencia, en el rendimiento de matemáticas, entre los chicos cuyos coordinadores han dado una puntuación media baja y baja, a favor de los primeros.

En el caso de las chicas, la única diferencia significativa se da en el área de lengua entre los rendimientos de aquéllas cuyos coordinadores dan una puntuación media baja y los que la dan alta, que obtienen el rendimiento más bajo.

Cuando se tiene en cuenta la titularidad, entre los alumnos de centros públicos no se aprecia ninguna diferencia que sea estadísticamente significativa. Entre los de centros privados, aquéllos que tienen coordinadores que han otorgado una puntuación alta al factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo que aquéllos cuyos coordinadores han dado puntuaciones medias y bajas, aunque en este último caso solo son significativas las diferencias del área de matemáticas (tabla 31).

Tabla 31. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a un procedimiento clásico de trabajo y la titularidad

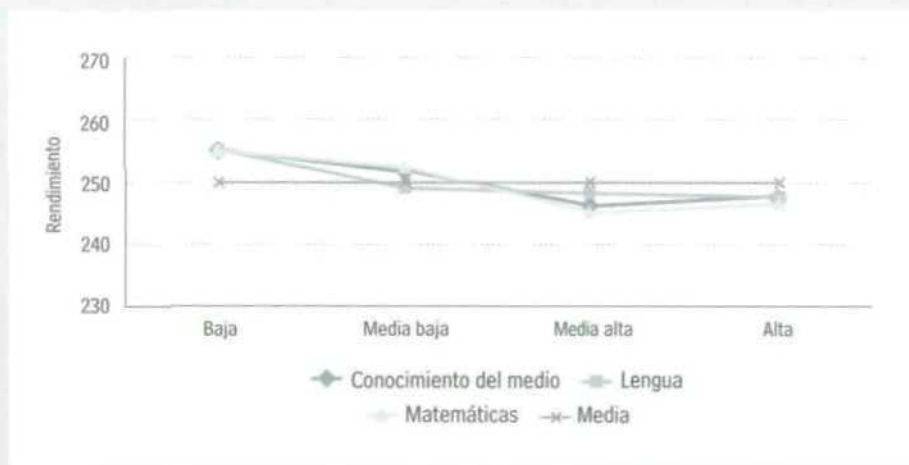
	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	△	● (CM)				
Media alta	△	△	△	△		
Alta	△	● (M)	△	●	△	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 △ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

Relación entre la utilización de procedimientos basados en el uso de medios audiovisuales y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la puntuación más o menos alta otorgada por sus coordinadores a este factor. Una puntuación baja por parte de los coordinadores coincide con el rendimiento más alto de los alumnos (gráfico 43).

Gráfico 43. Diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a los procedimientos basados en el uso de medios audiovisuales



En la tabla 32, aparece la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos coordinadores han dado una puntuación baja a este factor obtienen un rendimiento más alto que el logrado por los que se encuentran en el resto de los intervalos.

Si al relacionar este factor con el rendimiento se tiene en cuenta además el sexo, se observa que las mismas diferencias señaladas en el análisis global aparecen en los resultados de los chicos. En el caso de las chicas, una puntuación baja de los coordinadores se corresponde con resultados más altos en las tres áreas evaluadas o solo en matemáticas que los logrados por aquellos cuyos coordinadores han dado una puntuación media alta (tabla 33).

Tabla 32. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a un procedimiento basado en el uso de medios audiovisuales

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (L)		
Media alta	●	▲	
Alta	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

los logrados por aquellos cuyos coordinadores han dado una puntuación media alta (tabla 33).

Tabla 33. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a un procedimiento basado en el uso de medios audiovisuales y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	●				
Media alta	● (M)	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 34. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a un procedimiento basado en el uso de medios audiovisuales y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	●				
Media alta	●	●	●	▲		
Alta	▲	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas

Tanto los alumnos de centros públicos como de privados cuyos coordinadores han dado a este procedimiento una puntuación media alta han obtenido un rendimiento significativamente más bajo que aquéllos cuyos coordinadores han otorgado una puntuación más baja. Entre los alumnos de centros privados también hay diferencias en el rendimiento de aquellos alumnos cuyos tutores han dado una puntuación baja y media baja, a favor de los primeros (tabla 34).

### Procedimientos de trabajo a los que se les concede más importancia

Las respuestas que los coordinadores han dado a las preguntas sobre la importancia que conceden a los distintos procedimientos de trabajo que pueden utilizarse en el aula han dado lugar a dos factores que explican el 61% de la varianza.

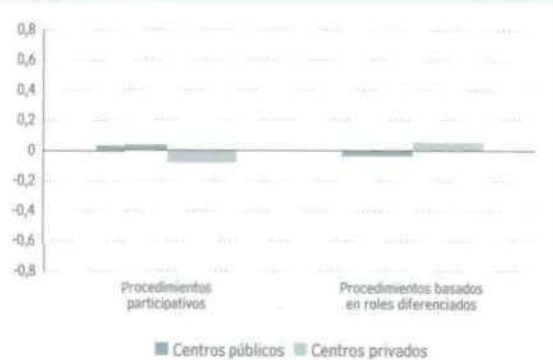
→ Factor 1: **Procedimientos participativos.** Los procedimientos más importantes de enseñanza se basan en el debate de los temas entre toda la clase, en la explicación del profesor y el debate general posterior, y en el trabajo en equipo de los alumnos. Este factor explica el 37% de la varianza.

→ Factor 2: **Procedimientos basados en roles diferenciados.** Al profesorado le corresponde explicar los temas y al alumnado, estudiarlos. Este factor explica el 24% de la varianza.

No existe correlación entre ambos factores.

Diferencias según la titularidad de los centros

Gráfico 44. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en función de la importancia que los profesores conceden a los procedimientos de trabajo según la titularidad de los centros



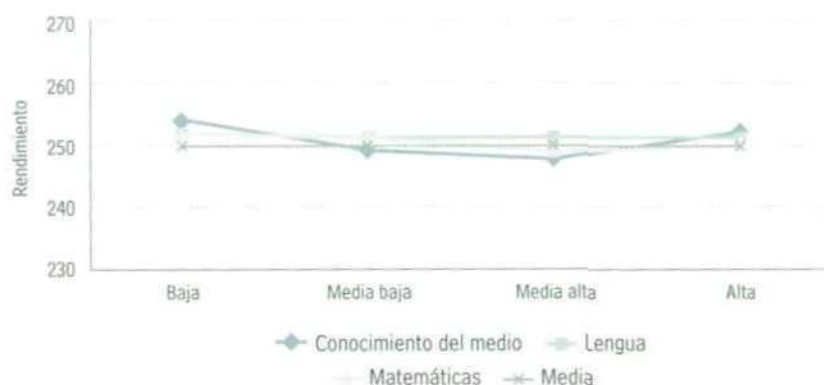
Las puntuaciones de los alumnos ponen de manifiesto que los profesores de los centros públicos conceden significativamente más importancia a los procedimientos participativos que los profesores de los centros privados, mientras que éstos consideran que son más importantes los procedimientos basados en las explicaciones del profesor y en el estudio de los alumnos (gráfico 44).

Relación entre la importancia concedida a procedimientos participativos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con una mayor o menor puntuación en la importan-



Gráfico 45. Diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a la importancia de los procedimientos participativos

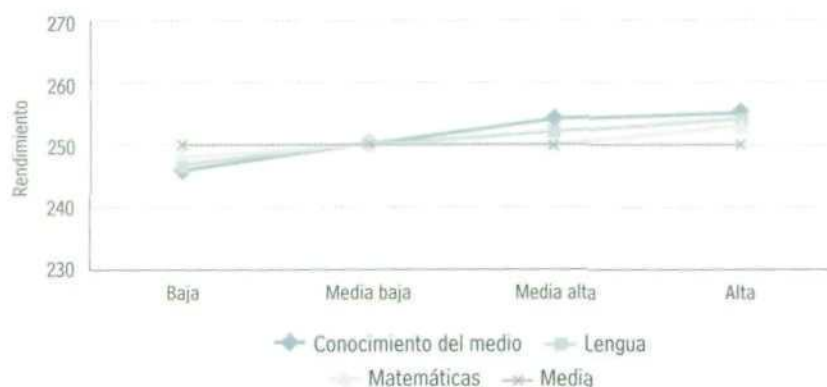


cia que los coordinadores conceden a los procedimientos participativos (gráfico 45).

Relación entre la importancia concedida a procedimientos basados en roles diferenciados y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Tampoco existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con una mayor o menor puntuación otorgada por los coordina-

Gráfico 46. Diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los tutores a la importancia de procedimientos basados en roles diferenciados



dores a la importancia concedida a un procedimiento de trabajo basado en roles diferenciados (gráfico 46).

## Preparación de las clases

A los coordinadores se les han hecho siete preguntas en torno a la preparación de las clases. Estas preguntas se han agrupado en tres factores que explican el 66% de la varianza.

→ Factor 1: Preparación de clases con actividades de ampliación. El profesorado frecuentemente prepara materiales complementarios y consulta tanto bibliografía adicional como a los compañeros cuando prepara las clases. Este factor explica el 32% de la varianza.

→ Factor 2: Preparación de clases teniendo en cuenta al alumno y la evaluación. El profesorado concede una importancia fundamental, a la hora de preparar sus clases, al ritmo y nivel de sus alumnos y a fijar los criterios de evaluación del tema que prepara. Este factor explica el 18% de la varianza.

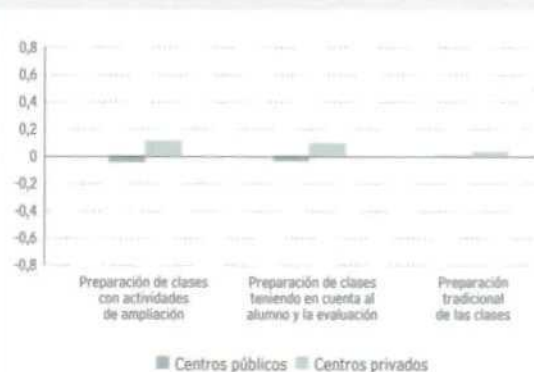
→ Factor 3: Preparación tradicional de las clases. El profesorado concede la máxima importancia a seguir la programación general del curso y utiliza, fundamentalmente, el libro de texto para la preparación de las clases. Este factor explica el 16% de la varianza.

El factor primero correlaciona positivamente con el segundo y no correlaciona con el tercero. El segundo y el tercer factor también correlacionan positivamente. Esto es, el profesorado que prepara las clases con actividades de ampliación también tiene en cuenta el nivel de los alumnos y los criterios de evaluación. Además, una preparación tradicional de las clases basada en el seguimiento de la programación y en el libro de texto también puede tener en cuenta el nivel de los alumnos y los criterios de evaluación.

### Diferencias según la titularidad de los centros

La titularidad de los centros marca diferencias sig-

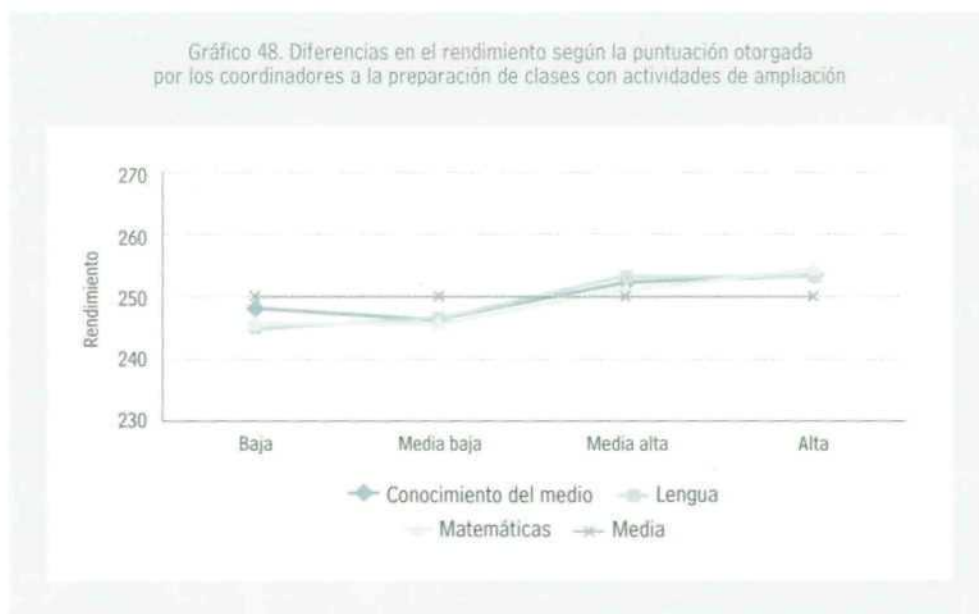
Gráfico 47. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en función de la forma de preparación de las clases que utilizan los profesores según la titularidad de los centros



nificativas en la importancia y la frecuencia con que los profesores realizan ciertas actividades para preparar sus clases.

Como puede deducirse por las puntuaciones de los alumnos que aparecen en el gráfico 47, los profesores de centros privados consideran que realizan más actividades de ampliación, tienen más en cuenta al alumno y la evaluación a la hora de preparar sus clases que los de los centros públicos. No hay diferencias en la preparación tradicional de las clases.

Relación entre la preparación de clases con actividades de ampliación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la asignación de una puntuación más alta o más baja de los coordinadores a la preparación de clases con actividades de ampliación (gráfico 48).

Se aprecian diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la puntuación otorgada por los coordinadores a la programación de las clases con actividades de ampliación. El rendimiento significativamente más alto

Tabla 35. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una preparación de clases con actividades de ampliación

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja			
Media alta	● (L)	● (L,M)	
Alta	●	●	

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ○ No existen diferencias significativas  
 ● (L,M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

lo consiguen los alumnos cuyos coordinadores dan una puntuación alta, frente al que logran aquéllos cuyos coordinadores dan una puntuación baja o media baja.

También los alumnos con coordinadores que han otorgado una puntuación media alta obtienen un rendimiento significativamente más alto, aunque no en todas las áreas evaluadas, que los que sus coordinadores han puntuado más bajo (tabla 35).

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar este factor con el rendimiento, se observa que la única diferencia entre las chicas se da en el área de lengua entre aquéllas cuyos coordinadores han dado una puntuación alta o, por el contrario, baja, a favor de las primeras.

Entre los chicos, las diferencias aparecen cuando sus coordinadores dan una puntuación media alta o, por el contrario, baja o media baja. Cuando los coordinadores dan una puntuación media alta, los alumnos obtienen mejores resultados aunque no en todas las áreas evaluadas (tabla 36).

Tabla 36. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una preparación de clases con actividades de ampliación y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	● (L)	▲	● (CM,L)		
Alta	● (L)	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,L) Diferencias significativas en conocimiento del medio y lengua

Tabla 37. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una preparación de clases con actividades de ampliación y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	●	▲	▲	▲		
Alta	▲	●	▲	●	▲	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas

Cuando se tiene en cuenta la titularidad, la única diferencia estadísticamente significativa en los resultados de los alumnos de centros públicos se da entre aquéllos

cuyos coordinadores han dado una puntuación media alta o, por el contrario, baja, a favor de los primeros.

Entre los alumnos de centros privados, los resultados más altos los logran aquéllos cuyos coordinadores han otorgado una puntuación alta a este factor (tabla 37).

No se han encontrado diferencias significativas en los resultados de los alumnos que estén relacionadas con una *preparación de clases teniendo en cuenta al alumno y la evaluación* (gráfico 49), ni con una *preparación tradicional de las clases* (gráfico 50).

Gráfico 49. Diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a una preparación de clases teniendo en cuenta al alumno y la evaluación

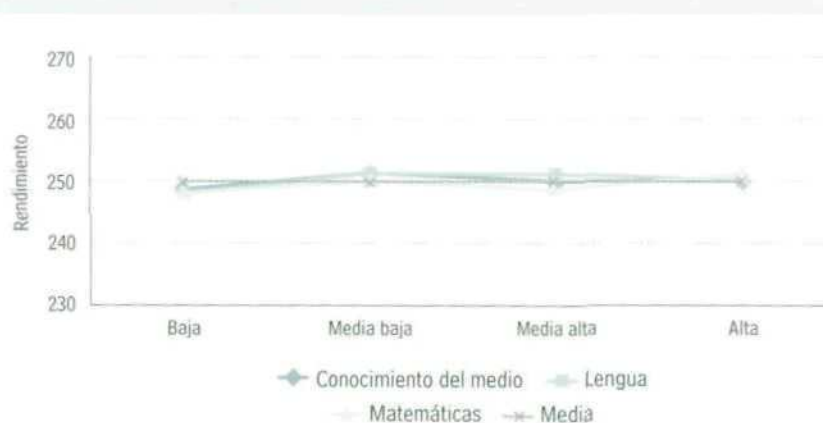
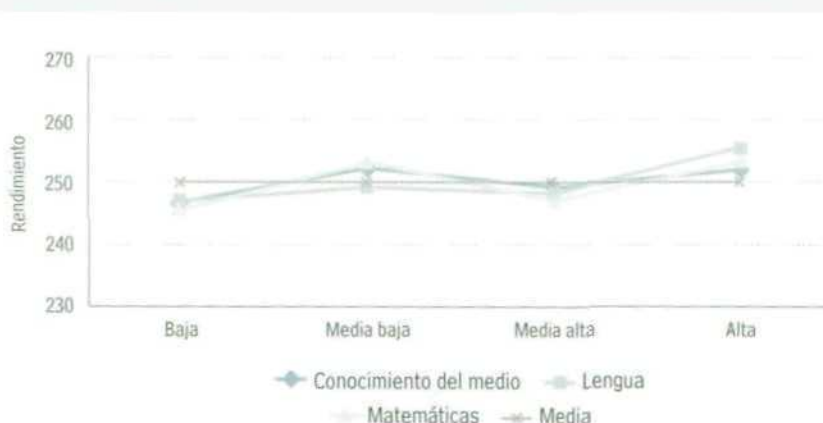


Gráfico 50. Diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a una preparación tradicional de las clases





## Presentación de un tema nuevo

Se han realizado seis preguntas a los coordinadores sobre las distintas formas de presentar un nuevo tema o una unidad didáctica, que se han agrupado en dos factores que explican el 55% de la varianza.

→ Factor 1: **Presentación innovadora.** El profesorado utiliza procedimientos en los que crea situaciones que permiten aplicar los conocimientos que se van a explicar a la vida cotidiana, concede importancia a conocer y enlazar las ideas y los conceptos previos del alumnado, a presentar una perspectiva general del tema que permita entrar en él con facilidad y a entregar a los alumnos material relacionado con dicho tema, unidad o actividad. Este factor explica el 34% de la varianza.

→ Factor 2: **Presentación tradicional.** Para la presentación de un tema nuevo se sigue el libro de texto y el profesor explica el tema o unidad de un modo completo, para que luego los alumnos realicen ejercicios. Este factor explica el 21% de la varianza.

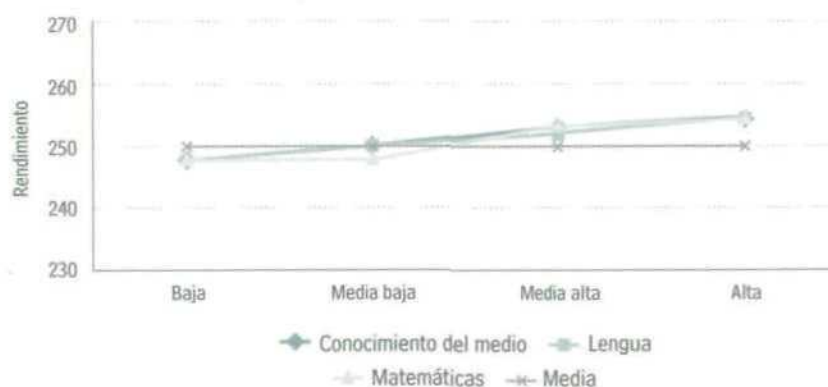
Entre ambos factores no existe correlación.

Diferencias según la titularidad de los centros

La titularidad de los centros no marca diferencias estadísticamente significativas en la importancia que el profesorado otorga a los procedimientos anteriormente señalados para la presentación de un tema nuevo en clase.

Relación entre una presentación innovadora de un tema nuevo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 51. Diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada por los coordinadores a una presentación innovadora de los temas nuevos



Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una puntuación más alta o baja de los coordinadores a la presentación innovadora de un tema nuevo por parte del profesorado. Cuanto más alta es la puntuación otorgada, mejor es el rendimiento de los alumnos (gráfico 51).

En la tabla 38, aparece la significación de las diferencias encontradas. Cuando los coordinadores dan una puntuación alta al factor, los alumnos tienen unos resultados significativamente mejores en las tres áreas que los que logran

aquellos cuyos coordinadores han dado una puntuación baja y también mejores, aunque solo en matemáticas, que los que consiguen aquellos cuyos coordinadores han otorgado a este factor una puntuación media baja.

También son significativamente mejores los resultados en conocimiento del medio y matemáticas cuando los coordinadores dan una puntuación media alta que cuando es baja, y solo en matemáticas, cuando es media baja.

Según la tabla 39, existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con este factor si se tiene en cuenta el sexo, pero estas diferencias solo afectan a los chicos.

Tabla 38. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una presentación innovadora de un tema nuevo

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	● (CM,M)	● (M)	
Alta	●	● (M)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

Tabla 39. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una presentación innovadora de un tema nuevo y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	● (M)	▲	● (CM)		
Alta	▲	● (L,M)	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,L,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio, lengua y matemáticas

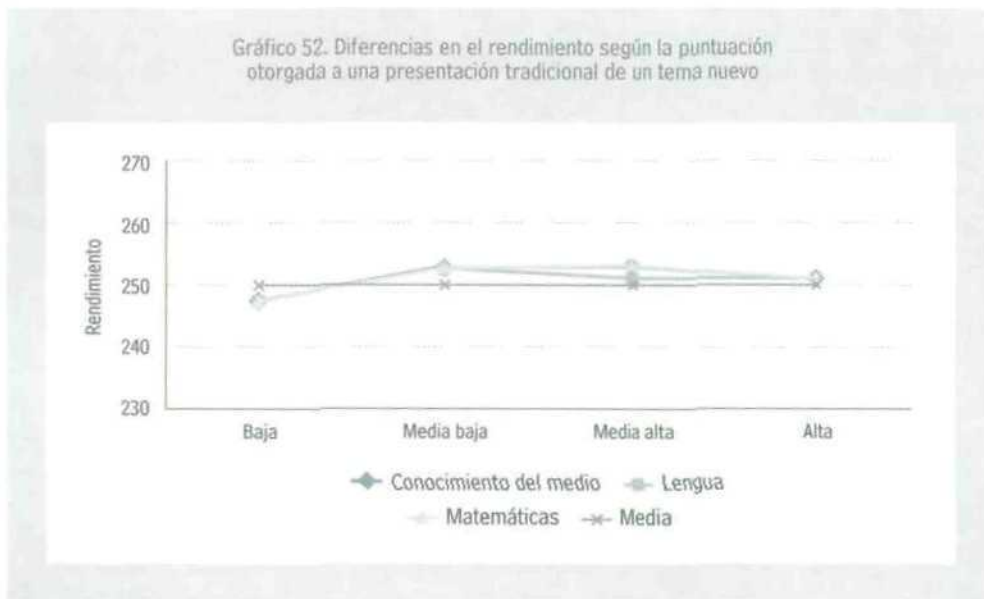
Los coordinadores que han dado una puntuación alta en el factor tienen alumnos que han logrado rendimientos significativamente más altos, en lengua y matemáticas, que los que han puntuado bajo.

Los coordinadores que han dado una puntuación media alta en el factor tienen alumnos que han logrado rendimientos significativamente más altos en matemáticas que los que han puntuado bajo y en conocimiento del medio que los que han dado una puntuación media baja.

No se aprecia ninguna diferencia estadísticamente significativa que esté relacionada con este factor y el rendimiento de los alumnos cuando se tiene en cuenta la titularidad de los centros.

Relación entre una presentación tradicional y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con una puntuación más alta o baja de los coordinadores en una presentación tradicional.



## Práctica docente

Los profesores han contestado catorce preguntas sobre diferentes aspectos relacionados con la práctica docente que se han agrupado en cinco factores que explican el 58% de la varianza.

→ Factor 1: Búsqueda del desarrollo personal del alumnado. El profesor facilita que los alumnos ideen supuestos sobre los que después trabajan, les anima a llevar a cabo un plan establecido por ellos, explica conceptos usando objetos materiales y marca pautas para el desarrollo de las diversas actividades que se desarrollan en clase. Este factor explica el 23% de la varianza.

→ Factor 2: **Práctica tradicional.** El profesor basa su actuación en el uso del libro de texto y en la realización de controles para conocer lo que los alumnos han aprendido. Este factor explica el 11% de la varianza.

→ Factor 3: **Manejo de material educativo.** El profesorado utiliza materiales impresos editados por instituciones educativas o elaborado por los mismos profesores. Este factor explica el 10% de la varianza.

→ Factor 4: **Uso de documentación.** En las clases de estos profesores se utilizan libros de consulta de la biblioteca y prensa escrita, al mismo tiempo que se fomenta en los alumnos la utilización de dichos libros y revistas que estén relacionados con el tema que trabajan. Este factor explica el 8% de la varianza.

→ Factor 5: **Uso de nuevas tecnologías.** El profesorado utiliza frecuentemente en su práctica docente medios audiovisuales, informáticos y guías didácticas. Este factor explica el 7% de la varianza.

Las correlaciones de estos factores son todas positivas menos la que se establece entre el factor dos y el cuatro, que es negativa. Todas ellas son, en general, bastante bajas salvo la que relaciona al factor primero con el quinto. De todo ello puede concluirse, por un lado, que cuantos más controles haga el profesorado y más utilice el libro de texto, menos utilizará la documentación en su práctica docente y, por otro, que cuando el profesorado busca el desarrollo personal del alumno, también utiliza frecuentemente las nuevas tecnologías a su alcance.

#### Diferencias según la titularidad de los centros

No existen diferencias estadísticamente significativas en la práctica docente de los profesores que esté relacionada con la titularidad de los centros.

#### Relación entre búsqueda del desarrollo personal del alumnado y los resultados logrados en las pruebas de rendimiento

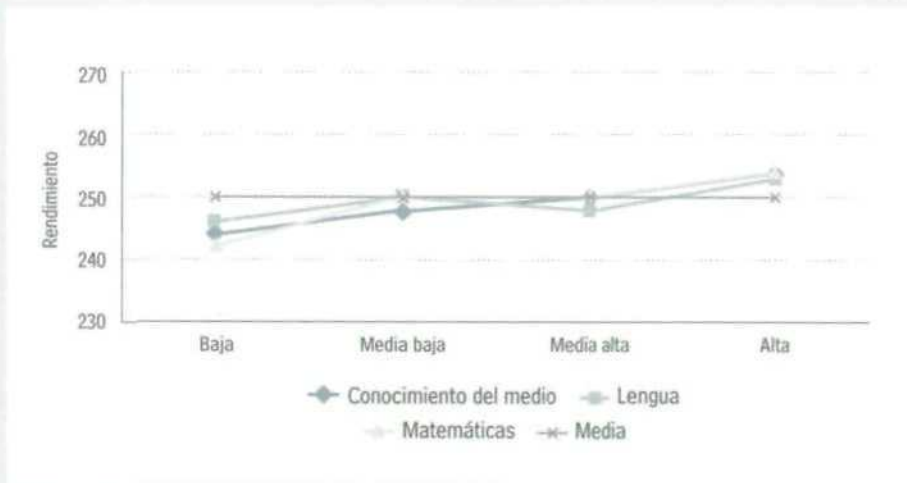
Al relacionar la práctica docente basada en la búsqueda del desarrollo personal del alumnado con el rendimiento que éste obtiene, se han encontrado diferencias que quedan reflejadas en el gráfico 53, en el que se observa que, a mayor puntuación de los coordinadores en esta práctica docente, mejores resultados de los alumnos.

La significación de las diferencias encontradas aparece reflejada en la tabla 40. Los alumnos con coordinadores que han dado una puntuación media alta y alta obtienen mejor rendimiento que aquellos cuyos coordinadores han puntuado bajo.

También aparecen diferencias en el rendimiento de lengua y matemáticas entre los alumnos con coordinadores que han puntuado alto o, por el contrario,



Gráfico 53. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en la búsqueda del desarrollo personal del alumnado



han otorgado puntuaciones medias.

Cuando se tiene en cuenta el sexo, en el caso de las chicas, se observa que las que tienen coordinadores que han dado a esta práctica docente una puntuación baja obtienen un resultado significativamente más bajo en matemáticas y en la

Tabla 40. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a la búsqueda del desarrollo personal del alumno

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	●	▲	
Alta	●	● (M)	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L,M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

Tabla 41. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a la búsqueda del desarrollo personal del alumno y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	● (M)	▲	▲	▲		
Alta	●	● (CM,M)	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM,M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas



tres áreas evaluadas del que logran aquéllos cuyos coordinadores han dado una puntuación media alta y alta, respectivamente (tabla 41).

En el caso de los chicos, aquéllos cuyos coordinadores han dado una puntuación alta, obtienen un rendimiento en conocimiento del medio y matemáticas significativamente más alto que aquéllos cuyos coordinadores han puntuado bajo.

Tabla 42. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a la búsqueda del desarrollo personal de los alumnos y la titularidad

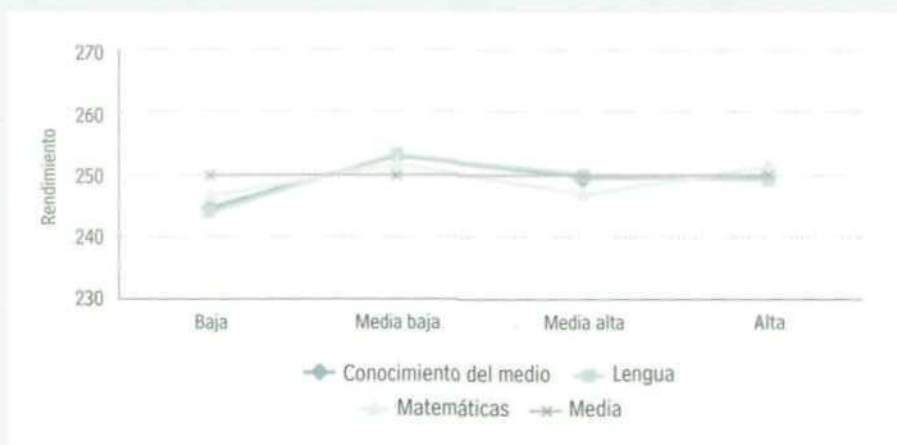
	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	▲				
Media alta	●	▲	▲	▲		
Alta	●	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas

Cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad, las diferencias solo afectan a los alumnos de centros públicos que obtienen un rendimiento significativamente más alto, en las tres áreas evaluadas, a medida que es más alta la puntuación que los coordinadores otorgan a esta práctica docente (tabla 42).

Relación entre la práctica tradicional y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 54. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en práctica tradicional



Se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una práctica docente tradicional. Los alumnos cuyos coordinadores han dado una puntuación media baja a este factor son los que obtienen el rendimiento más alto (gráfico 54).

La significación estadística de las diferencias encontradas aparece reflejada en la tabla 43. Como puede observarse, la única diferencia se da entre los rendimientos alcanzados por los alumnos cuyos coordinadores han dado una puntuación baja y media baja, siendo estos últimos los que obtienen los resultados más altos.

No se han apreciado diferencias estadísticamente significativas al relacionar el rendimiento de los alumnos con esta práctica docente cuando se tiene en cuenta el sexo o la titularidad de los centros.

Relación entre el manejo de material educativo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Tabla 43. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada al empleo de una práctica tradicional

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	▲	▲	
Alta	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

No existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con una más alta o baja puntuación de los coordinadores a una práctica docente basada en el manejo de material educativo (gráfico 55).

Gráfico 55. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en el manejo de material educativo

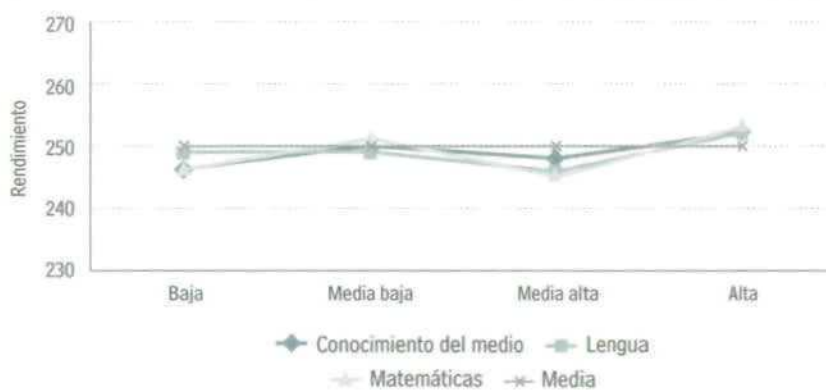


Gráfico 56. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en el uso de documentación

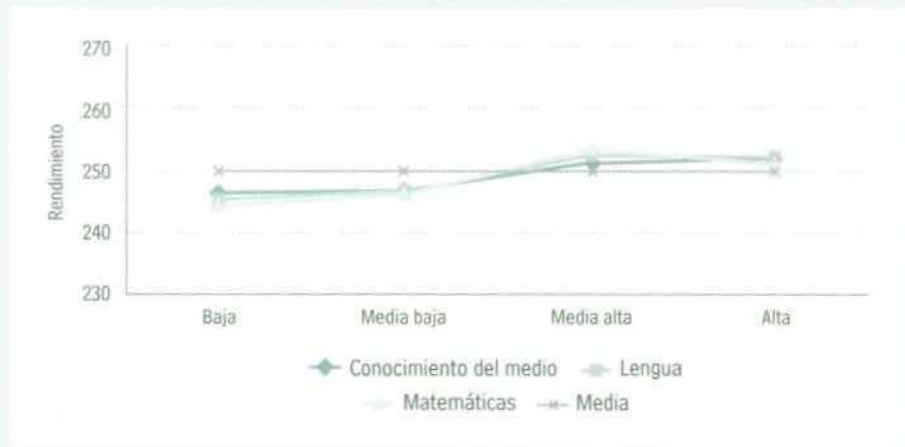


Tabla 44. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada al uso de documentación

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	● (L,M)	● (L,M)	
Alta	● (L,M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L,M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

Relación entre el uso de documentación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación de los coordinadores a una práctica docente en la que es frecuente el uso de documentación (gráfico 56).

Tabla 45. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada al uso de documentación y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	● (L,M)	▲	● (M)	▲		
Alta	● (L,M)	▲	● (M)	▲	▲	▲

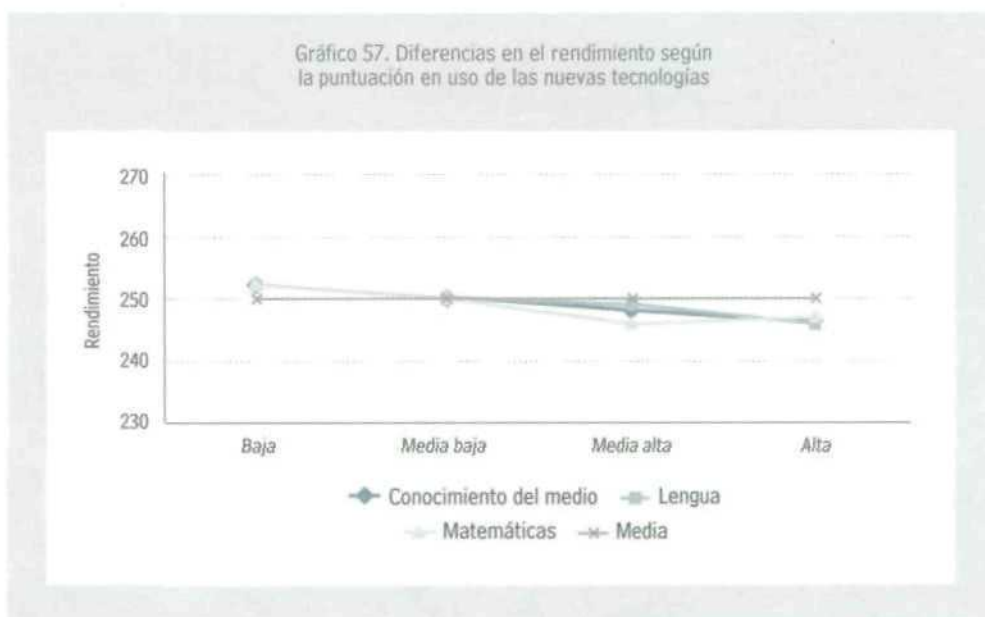
● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

En la tabla 44, aparece la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos coordinadores han dado una puntuación media alta y alta a esta práctica docente obtienen un rendimiento en lengua y matemáticas significativamente más alto que el que logran aquéllos cuyos coordinadores han puntuado bajo.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar este tipo de práctica docente con el rendimiento, se observa que las diferencias solo afectan a las chicas y de la misma forma que se ha señalado en el análisis global.

Al tener en cuenta la titularidad de los centros al relacionar esta práctica educativa con el rendimiento de los alumnos, no se ha hallado ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Relación entre el uso de nuevas tecnologías y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



No se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con una práctica docente en la que el profesorado utilice nuevas tecnologías (gráfico 57).

### Utilización del libro de texto

De las cinco preguntas que se han hecho al profesorado sobre cómo y para qué utiliza el libro de texto, se han obtenido dos factores que explican el 58% de la varianza.

→ Factor 1: El libro de texto como guía básica y exclusiva. El profesorado utiliza el libro de texto como guía básica para sus explicaciones complementada con otros

recursos, como guía exclusiva de estudio para los alumnos y de orientación general para el desarrollo de las clases. Este factor explica el 37% de la varianza.

→ Factor 2: El libro de texto como complemento. El profesorado utiliza varios libros de texto para que el alumno complete y compare la información y también como referencia para sugerir actividades. Este factor explica el 21% de la varianza.

No existe correlación entre ambos factores.

Diferencias según la titularidad de los centros

El uso que los profesores hacen del libro de texto es, en su opinión, diferente dependiendo de la titularidad de los centros, como queda reflejado en las puntuaciones de los alumnos. Así, los profesores de los centros públicos consideran que utilizan más el libro de texto como guía básica exclusiva, mientras que los de los centros privados piensan que lo utilizan más como complemento (gráfico 58).

Gráfico 58. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos por el uso que sus profesores hacen del libro de texto según la titularidad de los centros



Relación entre el uso del libro de texto como guía básica y exclusiva y como complemento y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 59. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en el uso del libro de texto como guía básica y exclusiva

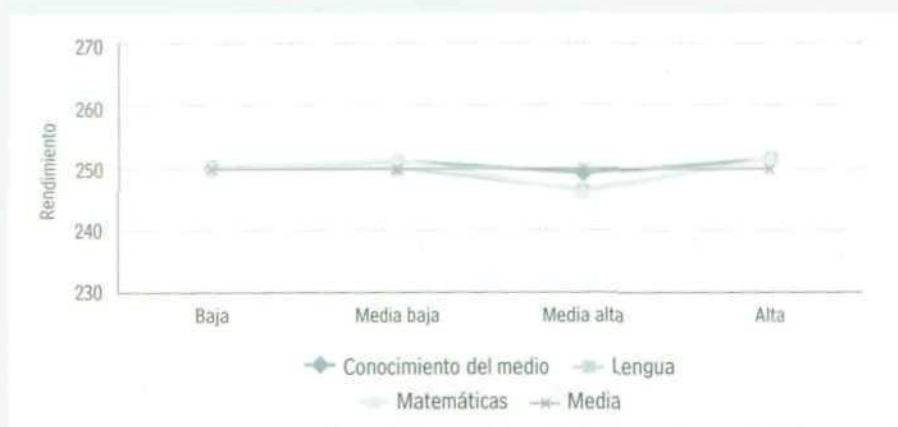
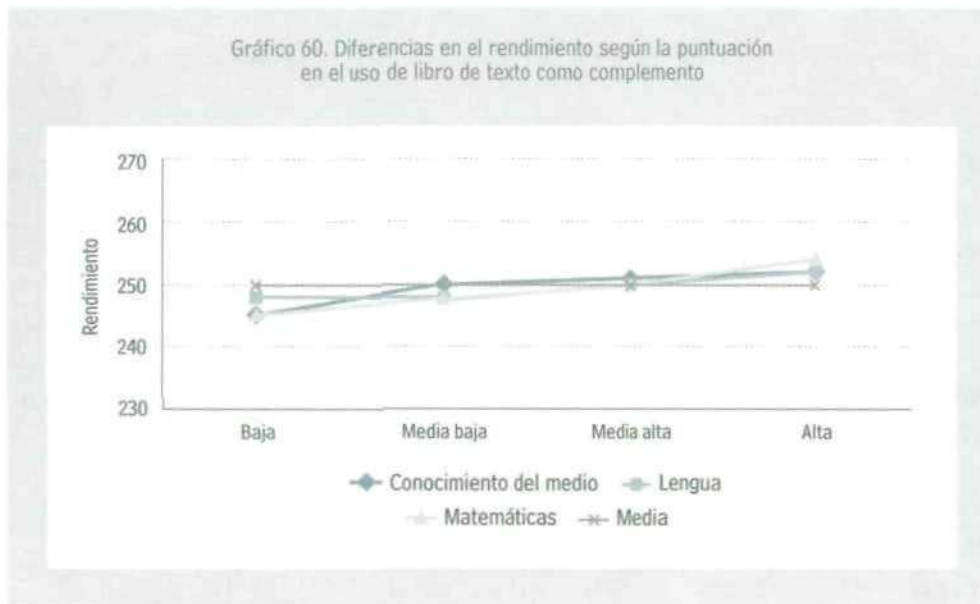




Gráfico 60. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en el uso de libro de texto como complemento



No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con el uso del libro de texto como guía básica y exclusiva (gráfico 59) ni como complemento (gráfico 60).

### Procedimientos de evaluación

Los coordinadores han dado respuesta a catorce preguntas sobre distintos aspectos relacionados con la evaluación. Estas respuestas se han agrupado en cinco factores que explican el 57% de la varianza.

→ Factor 1: Utilización de distintos procedimientos de evaluación. Para evaluar a sus alumnos, el profesorado utiliza el examen con material, la prueba objetiva y la autoevaluación del alumno. Este factor explica el 18% de la varianza.

→ Factor 2: La observación como base de la evaluación. El profesor observa a los alumnos mientras realizan algún trabajo individual o en grupo y sus intervenciones orales en clase y con su grupo. Este factor explica el 14% de la varianza.

→ Factor 3: Evaluación a partir de las producciones escritas de los alumnos. El punto fundamental para evaluar a los alumnos es la observación de sus cuadernos y los trabajos individuales que realizan en clase. Este factor explica el 9% de la varianza.

→ Factor 4: Evaluación basada en el trabajo en grupo. El profesorado evalúa el trabajo en grupo que los alumnos realizan en clase. Este factor explica el 8% de la varianza.

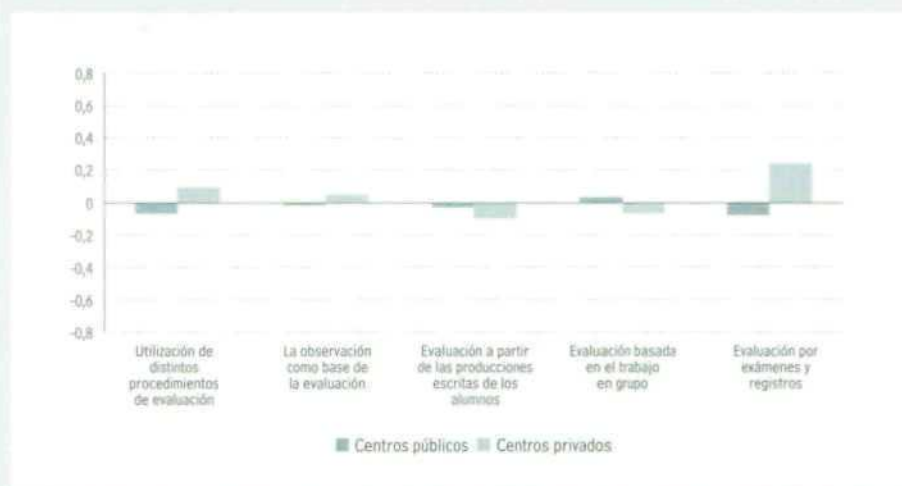
→ Factor 5: Evaluación por exámenes y registros. El profesorado utiliza diferentes tipos de exámenes consistentes en que el alumnado desarrolle por escrito un tema, responda a preguntas cortas y realice exámenes orales; tiene en cuenta los trabajos realizados en casa y, por último, también utiliza escalas de observación de los aprendizajes individuales para cada uno de los objetivos. Este factor explica el 8% de la varianza.

Existen correlaciones positivas entre los factores primero y quinto, por un lado, y segundo y tercero, por otro. También correlacionan, aunque negativamente, los factores segundo y el cuarto. Esto supone que cuando el profesorado utiliza distintos procedimientos de evaluación también realiza evaluaciones a partir de distintos tipos de exámenes y registros, y que, cuanto más base la evaluación en la observación, más lo hará también en las producciones escritas, mientras que utilizará en menor medida la evaluación del trabajo realizado en grupo.

#### Diferencias según la titularidad de los centros

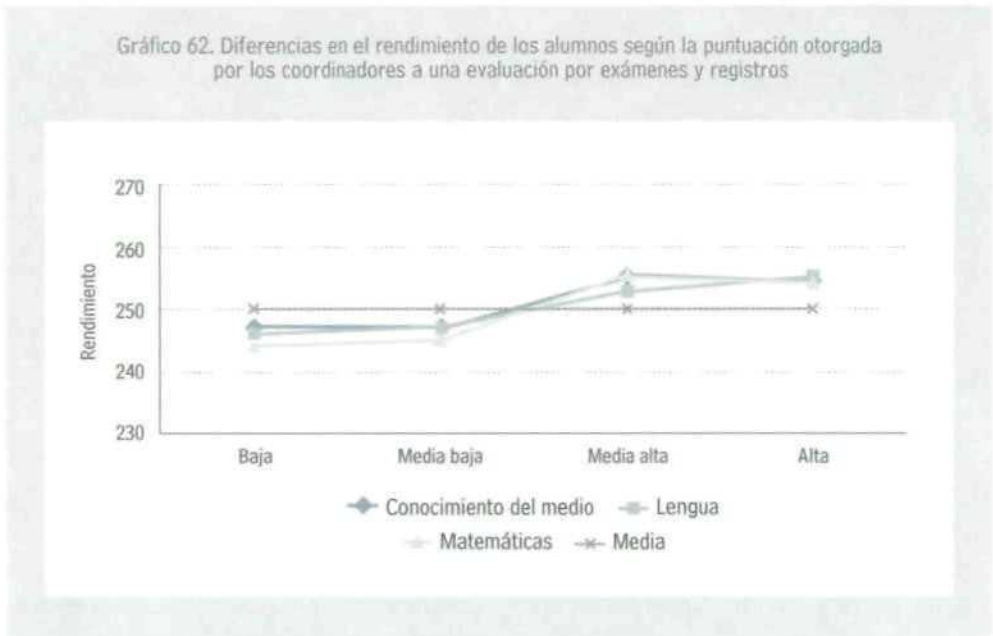
Existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de todos los procedimientos de evaluación según la titularidad de los centros. Observando el gráfico 61 con las puntuaciones de los alumnos, se puede decir que los profesores de los centros privados consideran que utilizan más frecuentemente que los de centros públicos distintos procedimientos de evaluación, la observación como base de la evaluación y la evaluación por exámenes y registros. Por su parte, los profesores de los centros públicos piensan que utilizan más la evaluación basada en el trabajo en grupo y la realizada a partir de la producción escrita de los alumnos.

Gráfico 61. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en función de los procedimientos de evaluación utilizados por los profesores según la titularidad de los centros



Relación entre los procedimientos de evaluación y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

De los cinco factores que señalan otros tantos procedimientos de evaluación solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento



to de los alumnos que están relacionados con una mayor o menor puntuación otorgada por los coordinadores a la evaluación mediante exámenes y registros (gráfico 62 y tabla 46).

La significación de las diferencias encontradas aparecen en la tabla 46. Los alumnos cuyos coordinadores han dado una puntuación media alta y alta tienen un rendimiento significativamente más alto en las tres áreas evaluadas que el que han alcanzado los alumnos con coordinadores que han otorgado una puntuación baja y media baja.

Tabla 46. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una evaluación por exámenes y registros

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar este procedimiento de evaluación con el rendimiento, se observa que solo afecta a las chicas y de la misma forma que se ha señalado en el análisis global (tabla 47).

Tabla 47. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una evaluación por exámenes y registros y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	●	▲	●	▲		
Alta	●	▲	●	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 48. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación otorgada a una evaluación por exámenes y registros y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	●		
Alta	▲	▲	▲	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ No existen diferencias significativas

Cuando es la titularidad de los centros la que se tiene en cuenta, se observa que las diferencias solo aparecen entre los alumnos de centros privados. Los resultados significativamente más altos los logran los alumnos cuyos coordinadores han dado una puntuación alta y media alta, frente al que logran aquéllos cuyos coordinadores han dado una puntuación media baja (tabla 48).





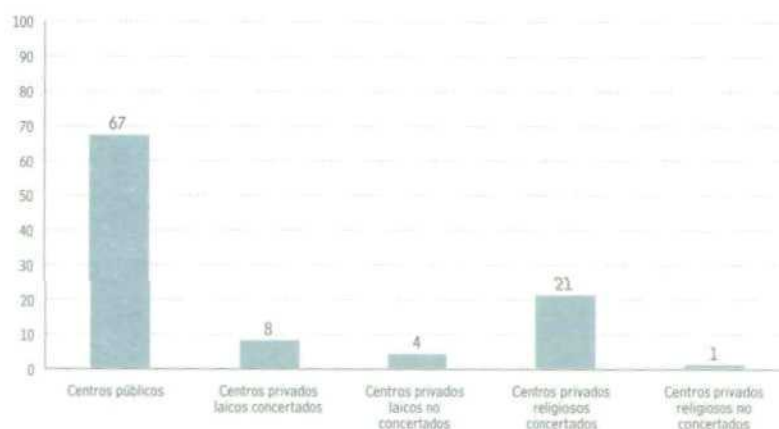
## 8 LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU ENTORNO

Los directores de los centros de educación primaria han sido uno de los colectivos que en este estudio de evaluación han respondido a un cuestionario de opinión, a través del cual ha proporcionado información sobre distintos aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento de los centros.

### TITULARIDAD DE LOS CENTROS

Una de las variables que se ha utilizado en este estudio para estratificar la muestra ha sido la titularidad de los centros, lo que posteriormente ha permitido analizar por separado y realizar comparaciones entre los centros públicos y los privados en relación con

Gráfico 1. Distribución de alumnos de sexto curso de educación primaria según la titularidad de los centros en los que estudian



determinados aspectos educativos. La distribución de alumnos en función de la titularidad de los centros en que están escolarizados es la que aparece en el gráfico 1.

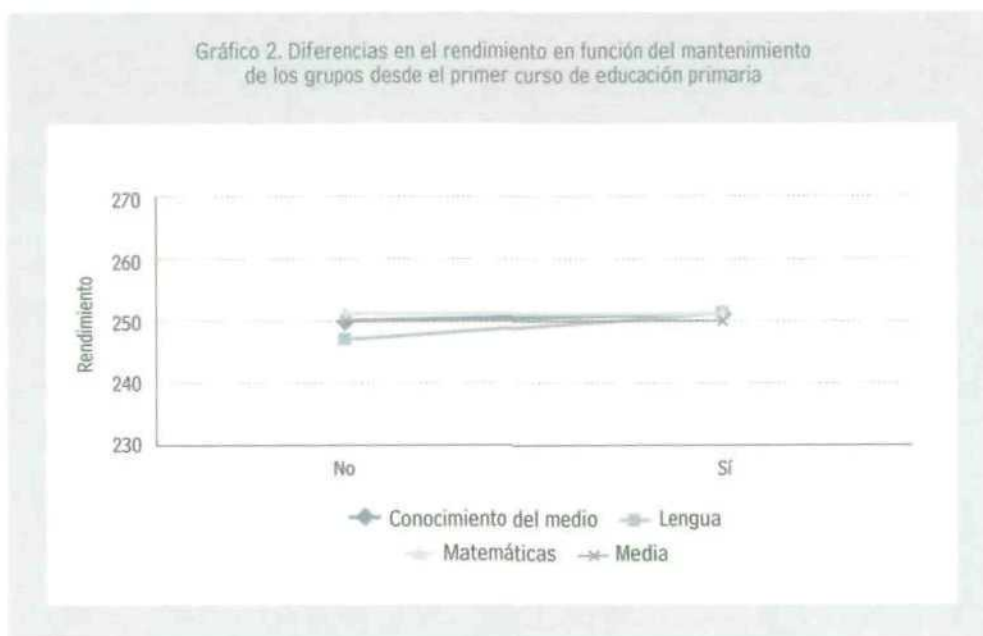
### AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS

De la información proporcionada por los directores, se ha podido extraer la siguiente conclusión en relación con el agrupamiento de los alumnos: el 85% de los alumnos ha permanecido en el mismo grupo desde el primero hasta el último curso de educación primaria, mientras que el 15% ha ido cambiando de grupo en alguna ocasión.

Diferencias según la titularidad de los centros

Las diferencias entre los porcentajes de alumnos que se han mantenido en el mismo grupo desde el inicio de la educación primaria son estadísticamente significativas según se trate de alumnos escolarizados en centros públicos (84%) o en centros privados (88%).

Relación entre el mantenimiento de los grupos desde el primer curso de educación primaria y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

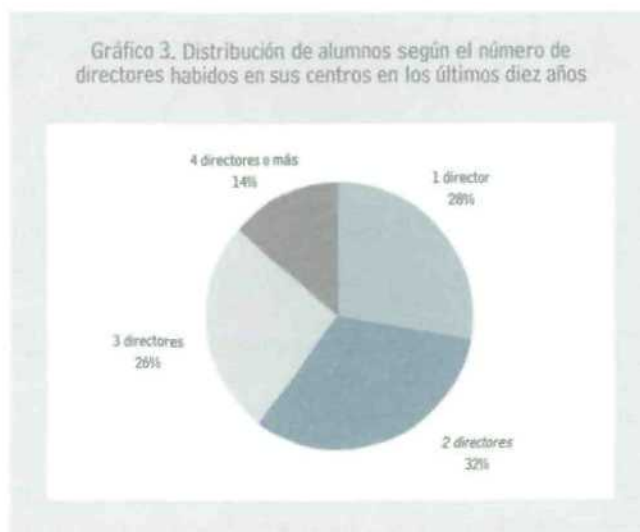


No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con el mantenimiento de los grupos, en el caso de que hubiera más de uno por curso, desde el primer curso de la educación primaria (gráfico 2).

## LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

### Nombramiento

Según han declarado los directores, el 46% de los alumnos está escolarizado en centros cuyos directores fueron nombra-



dos para el cargo tras ser elegidos por el Consejo Escolar; el 43% tiene directores designados directamente por la Administración educativa o el titular del centro, y el 10% restante han sido nombrados por el Consejo Escolar o por la Administración educativa a propuesta, en ambos casos, del claustro de profesores del centro.

### Número de directores nombrados en los diez últimos años

Tal como se desprende de los datos del gráfico 3, el número de personas que ha ocupado el puesto de dirección durante los diez últimos años varía mucho de unos centros a otros. El 28% de los alumnos asiste a centros que han tenido un único director en los últimos diez años, y, en el otro extremo, el 14% acude a centros que han tenido cuatro o más directores en el mismo periodo de tiempo.



Diferencias según la titularidad de los centros

Las situaciones extremas, de mayor estabilidad y mayor inestabilidad, parecen darse, sobre todo, en los centros públicos. Comparativamente, es más alto el porcentaje de alumnos de colegios públicos en cuyo centro solo ha habido un director en los últimos diez años o, por el contrario, cuatro o más; sin embargo, son más altos los porcentajes de alumnos de centros privados que han tenido dos o tres directores en ese tiempo (gráfico 4).

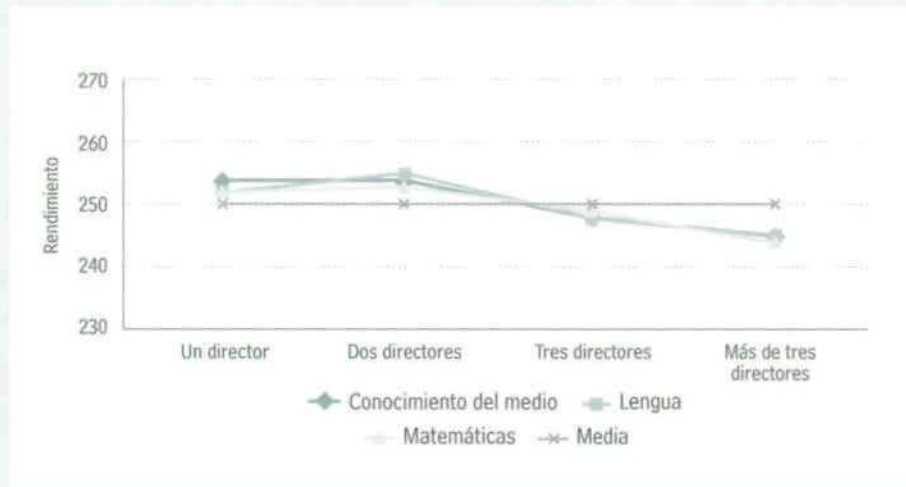
tos los porcentajes de alumnos de centros privados que han tenido dos o tres directores en ese tiempo (gráfico 4).

Relación entre el número de directores en los diez últimos años y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el número de directores que ha habido en los distintos centros en los diez últimos años. Según la información que aparece en el gráfico 5, cuantos más directores ha habido, más bajo ha resultado ser el rendimiento de los alumnos.

En la tabla 1 aparece la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos con un único director han obtenido un rendimiento significativamente más alto que aquéllos que han tenido más de tres directores en los diez últimos años. Los

Gráfico 5. Diferencias en el rendimiento según el número de directores en los diez últimos años.



que en este periodo han tenido dos directores han logrado rendimientos más altos que aquéllos en cuyos centros ha habido tres o más directores.

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos a la hora de relacionar el número de directores y el rendimiento, se observa que las diferencias solo aparecen entre las chicas y son las mismas que se han señalado en el análisis global (tabla 2).

Tabla 1. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de directores en los últimos diez años

	Un director	Dos directores	Tres directores
Un director			
Dos directores	△		
Tres directores	△	●	
Más de tres directores	●	●	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ Diferencias no significativas

Tabla 2. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de directores en los últimos diez años y el sexo

	Un director		Dos directores		Tres director	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Un director						
Dos directores	△	△				
Tres directores	△	△	●	△		
Más de tres directores	●	△	●	△	△	△

● Diferencias significativas  
△ Diferencias no significativas

Tabla 3. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de directores de los últimos diez años y la titularidad

	Un director		Dos directores		Tres director	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Un director						
Dos directores	△	△				
Tres directores	△	△	●	△		
Más de tres directores	●	△	●	△	△	△

● Diferencias estadísticamente significativas  
△ Diferencias no significativas

Cuando al relacionar esa variable con el rendimiento se tiene en cuenta la titularidad de los centros, se observa que las diferencias solo afectan a los alumnos de centros públicos y son las mismas que las señaladas en el análisis global (tabla 3).

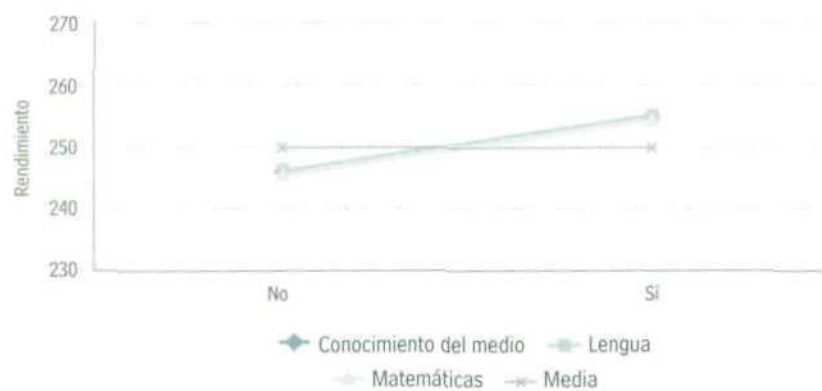
## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### Cursos

El 60% de los alumnos asiste a centros en los que existe un plan de formación para el profesorado de educación primaria.

Diferencias según la titularidad de los centros

Gráfico 6. Diferencias en el rendimiento según la existencia o no de planes de formación del profesorado en el centro





Es significativamente más alto el porcentaje de alumnos de colegios privados (71%) que de públicos (54%) en cuyos centros existe un plan de formación para el profesorado.

Relación entre la existencia de un plan de formación del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento que están relacionadas con la existencia o no de planes de formación del profesorado en el centro. Cuando existe un plan de formación, los alumnos obtienen un rendimiento significativamente más alto que cuando no es así. Esas mismas diferencias aparecen cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos o la titularidad de los centros.

### Horas de formación

De la submuestra de alumnos cuyos directores han contestado que sí hay un plan de formación en sus centros, la duración más común de los cursos de dichos planes de formación ha sido de entre 20 y 40 horas, seguidos de aquéllos que duraban entre 40 y 60. Los cursos de menos de 20 horas o de más de 60 son más infrecuentes.

En el gráfico 7, se observa la distribución del alumnado en función de la duración de los cursos del plan de formación que reciben los profesores en el centro.

### Diferencias según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas entre los porcentajes de alumnos de centros públicos y privados

Gráfico 7. Distribución de alumnos según la duración de los cursos de formación realizados por los profesores de su centro

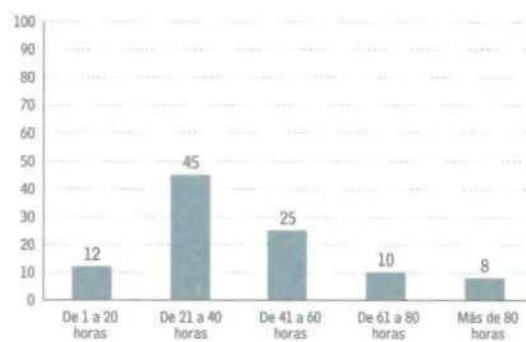
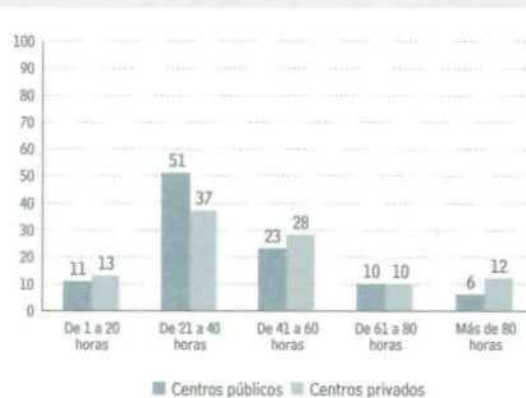


Gráfico 8. Distribución de alumnos por el número de horas de formación de sus profesores según la titularidad de los centros



en relación con el número de horas de duración de los planes de formación del profesorado en el centro.

El 51% de los alumnos de centros públicos y el 37% de los privados estudian en colegios en los que la duración del plan de formación del profesorado es de 21 a 40 horas. En el caso en el que la duración de dichos cursos es de 41 a 60 horas, el porcentaje de alumnos de centros privados es de 28%, y el de públicos, de 23% (gráfico 8).

**Relación entre el número de horas de formación del profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.**

Se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con las horas que el profesorado ha dedicado a los cursos de los planes de

Gráfico 9. Diferencias en el rendimiento según el número de horas de formación del profesorado

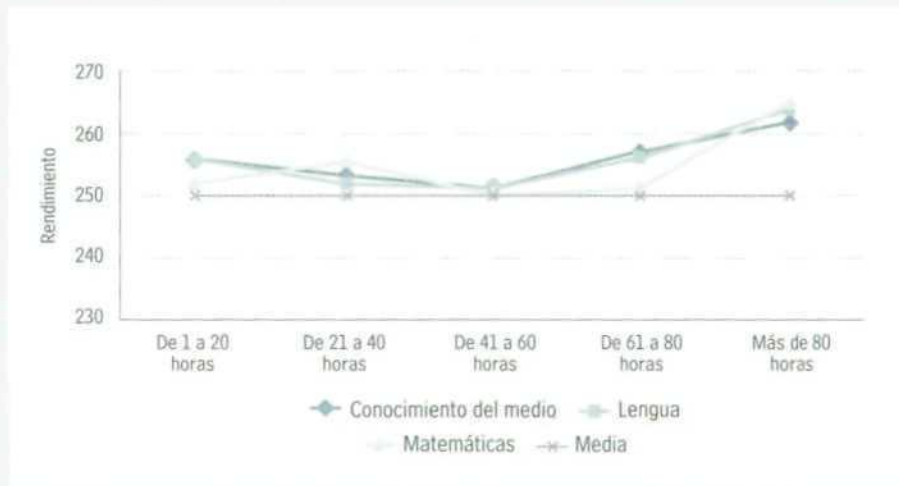


Tabla 4. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de horas de formación del profesorado.

	De 21 a 40 horas	De 41 a 60 horas	De 61 a 80 horas
De 21 a 40 horas			
De 41 a 60 horas	▲		
De 61 a 80 horas	▲	▲	
Más de 80 horas	●	●	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

formación en el centro. Los resultados más altos los logran los alumnos cuyo profesorado ha dedicado más de 60 horas a esta actividad (gráfico 9).

La significación de las diferencias encontradas aparecen en la tabla 4. Como puede observarse, los alumnos que obtienen las puntuaciones significativamente más altas son aquéllos cuyos profesores han realizado más de 80 horas de formación.

No se ha tenido en cuenta el intervalo de 1 a 20 horas porque el número de profesores es muy reducido y su relación con el rendimiento puede estar distorsionada.

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos a la hora de relacionar el número de horas que el profesorado dedica a los cursos del plan de formación en el centro, se obser-

Tabla 5. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de horas de formación del profesorado y el sexo

	De 21 a 40 horas		De 41 a 60 horas		De 61 a 80 horas	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
De 21 a 40 horas						
De 41 a 60 horas	▲	▲				
De 61 a 80 horas	▲	● (L)	▲	▲		
Más de 80 horas	▲	● (L,M)	▲	● (L)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua y matemáticas

va, en la tabla 5, que las diferencias solo aparecen entre los chicos y principalmente en el área de lengua. La tendencia es la misma del análisis global; a más horas dedicadas a la formación, mejor rendimiento de los chicos sobre todo, como ya se ha puesto de manifiesto, en el área de lengua.

No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas cuando al relacionar esa variable con el rendimiento lo que se tiene en cuenta es la titularidad de los centros.

### Adecuación de la formación del profesorado a las necesidades del centro e incidencia en el mismo

Los directores que han respondido afirmativamente a la existencia de planes de formación en sus centros han valorado de uno a diez la adecuación de los cursos de formación del profesorado a las necesidades de sus centros e, igualmente, la repercusión que consideran que éstos tienen en la actividad del mismo. Ambas valoraciones, según los porcentajes de alumnos a los que afectan, aparecen en el gráfico 10.

Como se ve, la gran mayoría de los alumnos asiste a centros en los que los directores consideran que el contenido de los cursos del plan de formación que reciben los profesores guarda relación y es adecuado a las necesidades del centro; sin embargo, la repercusión que piensan que tiene esta formación en la actividad del centro es sensiblemente inferior.

Gráfico 10. Distribución de alumnos por la puntuación otorgada por los directores a la adecuación e incidencia en el centro de los cursos de formación realizados por el profesorado



#### Diferencias según la titularidad de los centros

No existen diferencias significativas, desde el punto de vista estadístico, en la valoración que hacen los directores de la adecuación de los cursos de formación del profesorado a las necesidades de los centros y de la incidencia posterior de los mismos que estén relacionadas con la titularidad de éstos.

Relación entre la adecuación de los planes de formación del profesorado a las necesidades de los centros y su incidencia en los mismos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

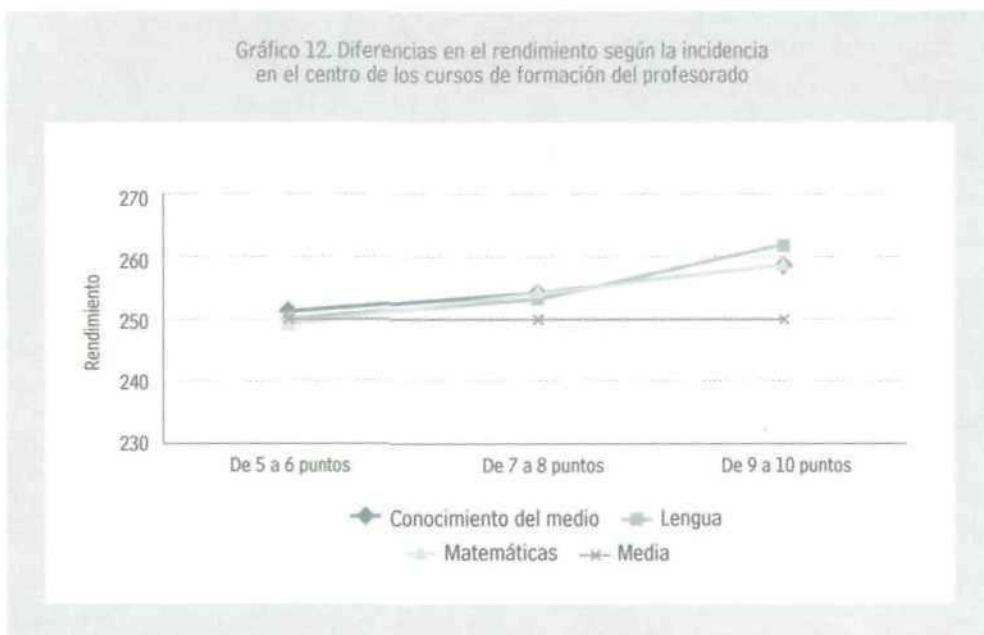
Gráfico 11. Diferencias en el rendimiento según la adecuación al centro de los planes de formación del profesorado



No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con la valoración dada por los directores a la adecuación de los planes de formación del profesorado en el centro (gráfico 11).

No se ha tenido en cuenta la valoración inferior a cinco puntos por el escaso porcentaje de alumnos a los que afecta dicha valoración:

En cuanto a la incidencia de los planes de formación en los centros, se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionados con una más alta o baja valoración de los directores (gráfico 12). Cuanto más consideran los



directores que los planes de formación inciden en los centros, mejores son los resultados que obtienen los alumnos en las tres áreas evaluadas.

En la tabla 6, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos directores han valorado con 9 ó 10 puntos la incidencia en los centros de los planes de formación del profesorado son los que obtienen el rendimiento significativamente más alto en las tres áreas evaluadas.

Cuando se tiene en cuenta el sexo en la relación entre el rendimiento de los alumnos y la incidencia de los planes de formación del

Tabla 6. Significación de las diferencias en el rendimiento según la incidencia en el centro de los planes de formación del profesorado

	De 5 a 6 puntos	De 7 a 8 puntos
De 5 a 6 puntos		
De 7 a 8 puntos	▲	
De 9 a 10 puntos	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas



profesorado en el centro, se observa que existen diferencias significativas, pero que solo afectan a las chicas. Las chicas cuyos directores califican esta incidencia con 7 o más puntos obtienen mejor rendimiento en matemáticas que el logrado por aquellas cuyos directores puntúan más bajo.

Tabla 7. Significación de las diferencias en el rendimiento según la incidencia en el centro de los planes de formación del profesorado y el sexo

	De 5 a 6 puntos		De 7 a 8 puntos	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
De 5 a 6 puntos				
De 7 a 8 puntos	● (M)	▲		
De 9 a 10 puntos	● (M)	▲	● (L)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

También las chicas, que la dirección de su centro califica con 9 ó 10 puntos dicha incidencia, obtienen mejores resultados en lengua que aquellas cuyos directores han otorgado a dicha variable una puntuación de 7 u 8 puntos (tabla 7).

Cuando es la titularidad la que se tiene en cuenta, se aprecian diferencias significativas que solo afectan a los alumnos de centros públicos. Estos alumnos, cuando tienen directores que puntúan la incidencia de los planes de formación del profesora-

Tabla 8. Significación de las diferencias en el rendimiento según la incidencia en el centro de los planes de formación del profesorado y la titularidad

	De 5 a 6 puntos		De 7 a 8 puntos	
	Público	Privado	Público	Privado
De 5 a 6 puntos				
De 7 a 8 puntos	● (CM)	▲		
De 9 a 10 puntos	●	▲	● (CM,M)	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

do entre 5 y 6 puntos, obtienen un rendimiento significativamente más bajo, en conocimiento del medio, que aquellos cuyos directores la han valorado con 7 u 8 puntos, e inferiores, en las tres áreas, que los que logran aquellos cuyos directores la han puntuado con 9 ó 10 puntos.

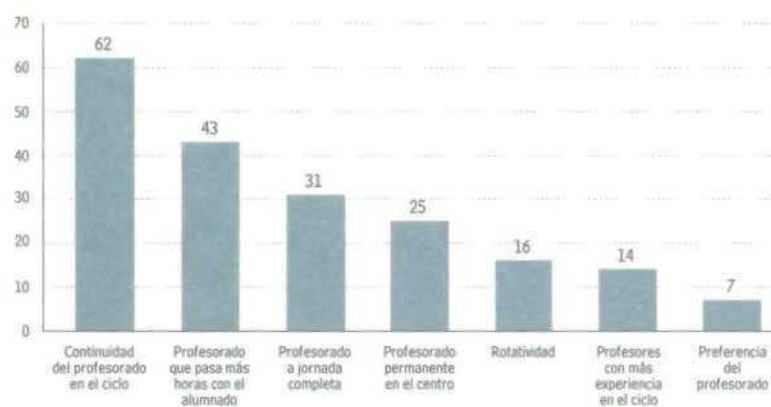
También es inferior el rendimiento de los alumnos, en conocimiento del medio y matemáticas, cuyos directores han valorado la incidencia de dichos cursos con 7 u 8 puntos que los que logran aquellos cuyos directores la puntúan con 9 ó 10 puntos.

## TUTORÍAS

### Criterios de asignación

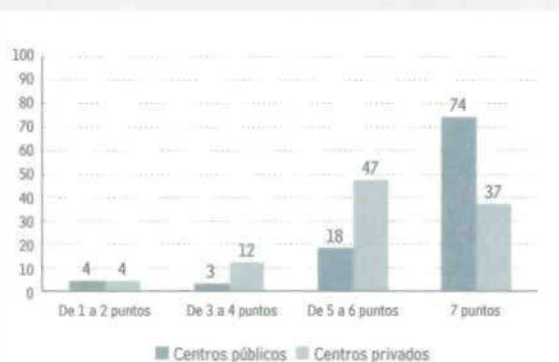
Los directores han puntuado de 1 (menos importante) a 7 (más importante) algunos criterios con los que se asignan las tutorías a los profesores de educación primaria en función del orden de prioridad que a éstos se concede en sus centros. Tomando el por-

Gráfico 13. Porcentajes de alumnos cuyos directores han valorado con 7 los diferentes criterios para la asignación de tutorías



centaje de alumnos cuyos directores han valorado cada una de las opciones con un 7, los criterios pueden ordenarse de la forma que aparece en el gráfico 13.

Gráfico 14. Distribución de alumnos por la valoración otorgada por los directores a la continuidad del profesorado en el ciclo como criterio para asignar tutorías, según la titularidad de los centros



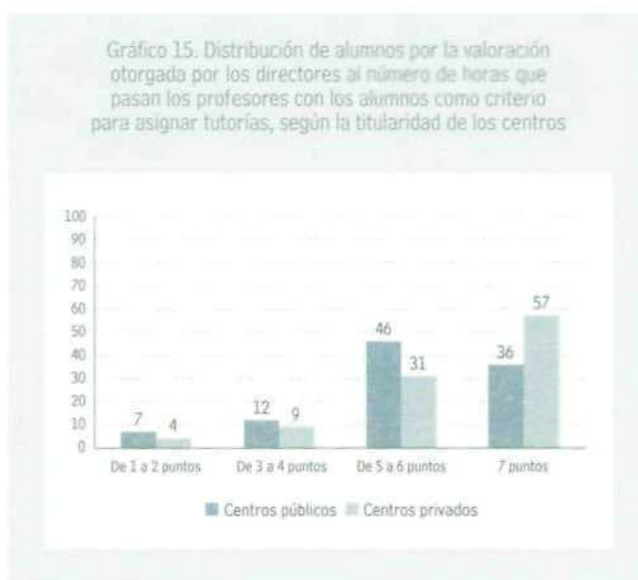
Diferencias según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas entre los porcentajes de alumnos de centros privados y públicos en función de todos los criterios señalados según los que se asignan las tutorías de educación primaria. A continuación, se va a hacer un estudio más detallado de los dos más utilizados: la continuidad de los profesores

en el ciclo y el profesorado que pasa más horas con los alumnos.

Como puede observarse en el gráfico 14, el criterio *continuidad del profesorado en el ciclo* para la asignación de las tutorías afecta a un porcentaje más alto de alumnos de centros públicos que de privados.

Por otra parte, en los centros privados, el número de alumnos cuyos directores afirman que el criterio de elección de tutores más utilizado es el número de horas que el profesorado pasa con los alumnos es significativamente superior que en los centros públicos (gráfico 15).



**Relación entre los diferentes criterios con los que se asignan las tutorías y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.**

De los siete criterios de asignación de tutorías sobre los que se ha preguntado a los directores, solo dos de ellos tienen relación con el rendimiento de los alumnos: la selección de tutores atendiendo a la experiencia del profesorado en el ciclo y al número de horas que pasan los profesores con los alumnos.

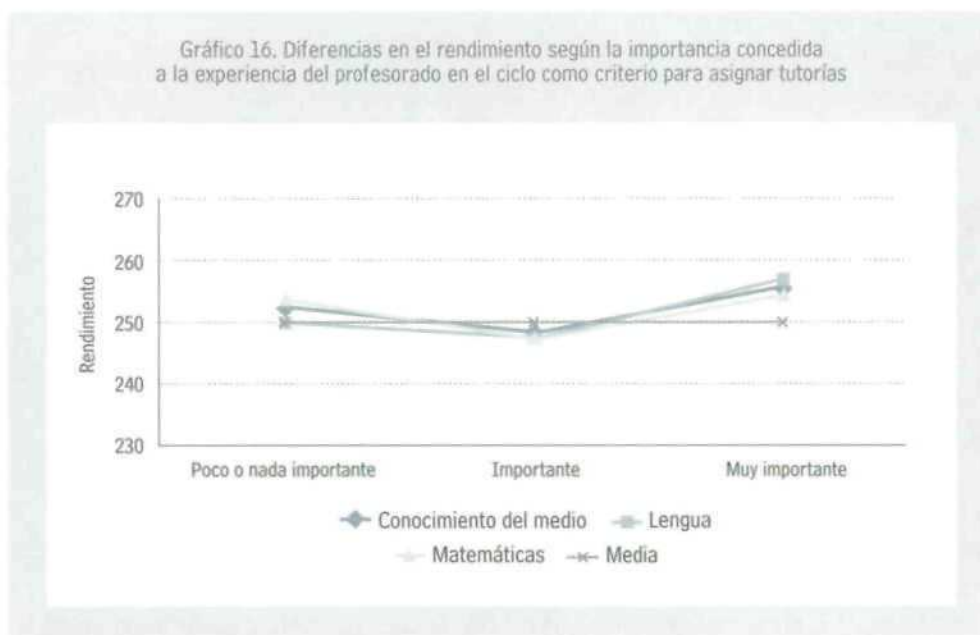
Para buscar la significación de las diferencias la escala de 1, menos importante, a 7, más importante, se ha reducido a una de tres intervalos: poco o nada importante, importante y muy importante.

**Relación entre la asignación de tutorías siguiendo el criterio de profesores con más experiencia en el ciclo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.**

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la importancia que los directores dan a la experiencia del profesorado en el ciclo para asignar tutorías. Se observa que, cuanto más importancia se da a este criterio, mejores son los resultados de los alumnos (gráfico 16).

La significación de las diferencias encontradas aparecen en la tabla 9. Los alumnos cuyos directores dan mucha importancia a este criterio de asignación de tutorías son los que obtienen los resultados significativamente más altos en las tres áreas evaluadas.

Gráfico 16. Diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a la experiencia del profesorado en el ciclo como criterio para asignar tutorías



No se ha tenido en cuenta el intervalo más bajo porque afecta a un número de alumnos muy reducido.

Tabla 9. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a la experiencia del profesorado en el ciclo para asignar tutorías

	De 7 a 8 puntos
Importante	
Muy importante	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ Diferencias no significativas

Las diferencias encontradas en el análisis global son las mismas que se ponen de manifiesto cuando al relacionar esta variable con el rendimiento se tienen en cuenta el sexo de los alumnos o la titularidad de los centros.

Relación entre la asignación de tutorías siguiendo el criterio de profesores que pasan más horas con los alumnos y los resultados que éstos obtienen en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la importancia que los directores de los centros conceden al hecho de que los profesores que pasan más horas con los alumnos sea un criterio más o menos importante para asignar las tutorías (gráfico 17).

En la tabla 10, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos directores consideran que este criterio es poco o nada importante obtienen un rendimiento significativamente más bajo que los que están en centros en los que se considera importante (solo en el área de lengua) o muy importante (en las tres áreas evaluadas).

Gráfico 17. Diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a las horas que pasa el profesorado con los alumnos como criterio para asignar tutorías

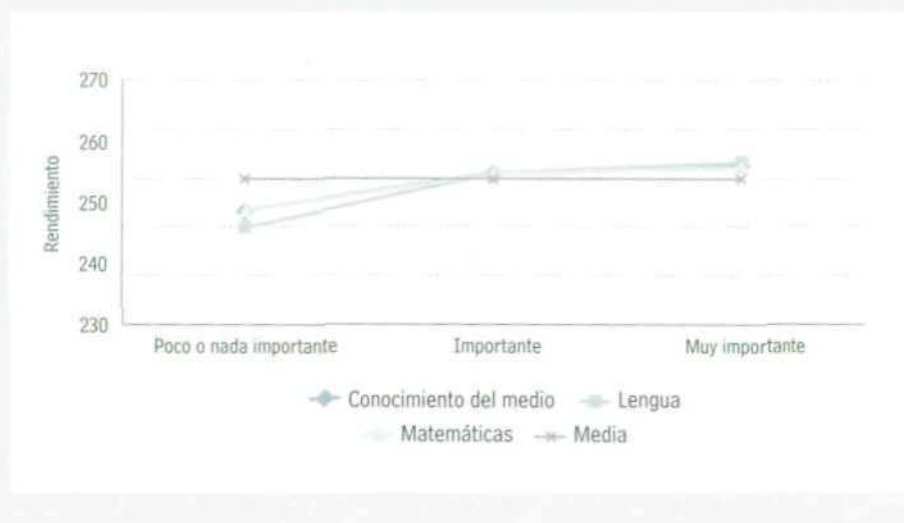


Tabla 10. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a las horas que pasa el profesorado con los alumnos como criterio para asignar tutorías

	Poco o nada importante	Importante
Poco o nada importante		
Importante	● (L)	
Muy importante	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Tabla 11. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a las horas que pasa el profesorado con los alumnos como criterio para asignar tutorías y el sexo

	Poco o nada importante		Importante	
	Chica	Chico	Chica	Chico
Poco o nada importante				
Importante	▲	●		
Muy importante	▲	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar esta variable con el rendimiento, se observa que las diferencias existentes solo afectan a los chicos. Los que tienen directores que consideran poco o nada importante este criterio para la asignación de tutorías obtienen un rendimiento más bajo, en las tres áreas evalua-



das, que el que logran aquéllos cuyos directores lo consideran importante o muy importante (tabla 11).

Lo mismo sucede cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad de los centros. En este caso, las diferencias solo afectan a los alumnos de centros privados, y son los que tienen directores que consideran poco o nada importante este criterio para

Tabla 12. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida a las horas que pasa el profesorado con los alumnos como criterio para asignar tutorías y la titularidad

	Poco o nada importante		Importante	
	Público	Privado	Público	Privado
Poco o nada importante				
Importante	▲	●		
Muy importante	▲	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

la asignación de tutorías los que obtienen un rendimiento más bajo que el que logran los alumnos que se encuentran en el resto de los intervalos (tabla 12).

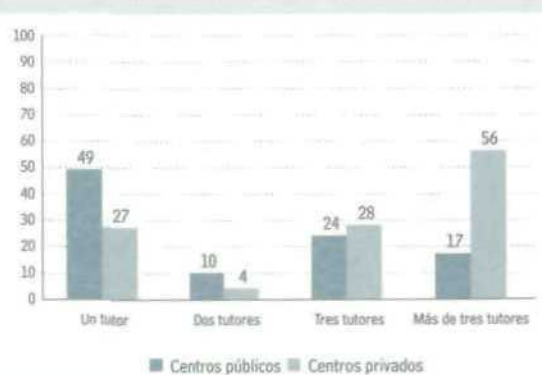
### Número de tutores por grupo de alumnos a lo largo de la educación primaria

El 41% de los alumnos ha estado en un grupo que ha tenido un único tutor a lo largo de los seis años de educación primaria; el 8% ha tenido dos tutores; el 26% ha tenido tres, y el 25%, más de tres.

Diferencias según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en los porcentajes de alumnos de centros públicos y privados relacionadas con el número de tutores que han tenido a lo largo de los seis años de educación primaria. En el gráfico 18, se observa que el porcentaje más alto de alumnos de centros públicos es el que solo ha tenido un tutor a lo largo de toda la educación primaria, mientras

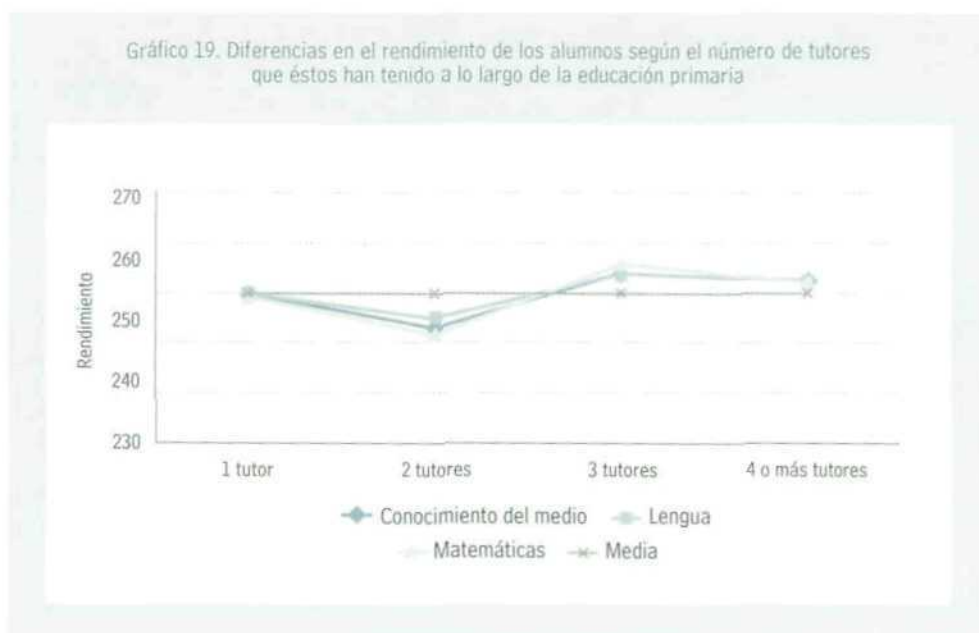
Gráfico 18. Distribución de alumnos por número de tutores a lo largo de la educación primaria según la titularidad de los centros



que en los centros privados el mayor porcentaje es el que ha tenido más de tres tutores.

Relación entre el número de tutores que los alumnos tienen a lo largo de la educación primaria y sus resultados en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el número de tutores que han tenido a lo largo de la educación primaria (gráfico 19). Sin embargo, esta relación no es lineal y, por tanto, es difícil hacer una interpretación.



## NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

### Número de alumnos con necesidades educativas especiales

Según la información facilitada por los directores, el 33% de los alumnos está escolarizado en centros que tienen algún alumno con deficiencias psíquicas en sexto curso de educación primaria, un 10% lo está en centros en los que en sexto está escolarizado algún alumno con deficiencias físicas y el 9%, en centros con algún alumno con deficiencias sensoriales.

En relación con la existencia de alumnos con dificultades de aprendizaje, las respuestas de los directores permiten concluir que el 71% de los alumnos estudia en centros en los que hay algún alumno con este tipo de problema en sexto curso de educación primaria.

## Atención a las necesidades educativas especiales

Los directores han opinado sobre si en sus centros se dan las siguientes situaciones que permiten atender en mejores condiciones a los alumnos con necesidades educativas especiales. Según los porcentajes de alumnos afectados por las respuestas



dadas por los directores, la situación de los centros para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales aparece reflejada en el gráfico 20.

Como puede observarse, hay un 92% de alumnos escolarizado en centros con algún niño de sexto curso de educación primaria con necesidades educativas especiales cuyos directores consideran que en su centro existe coordinación entre todos los agentes encargados de la educación de dichos alumnos. Sin embargo, el porcentaje desciende al 70% en el caso de los alumnos cuyos centros cuentan con la dotación de un profesor específico de educación especial y al 34% los que cuentan con personal especializado en el centro. También en el 70% de los casos el director considera que el profesorado cuenta con asesoramiento especializado externo para la atención a estos alumnos, pero solo el 54% lo valora como suficiente. Por otra parte, los directores del 61% de los alumnos califican como suficientes los recursos y materiales con que cuentan para la educación de los alumnos de integración.

Finalmente, los directores han valorado también la coordinación de su centro con otros organismos externos al mismo en relación con la educación especial; en el 57% de los casos, la zona educativa a la que pertenece el centro sigue un mismo plan de actuación y en el 26%, el centro cuenta con la colaboración de organismos o entidades que facilitan la integración de los alumnos, como la ONCE, la Cruz Roja, la OMS, etc.

### Diferencias según la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas según la titularidad de los centros en las diez situaciones que permiten una mejor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. En el gráfico 21, aparecen las cinco situaciones entre las que se aprecian las mayores diferencias.



En todos los casos, los porcentajes de alumnos de centros públicos son superiores a los de centros privados en relación con la existencia de medidas de atención específica a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Dado el escaso número de alumnos a los que afecta cualquiera de las deficiencias señaladas, no se va a realizar las diferencias en el rendimiento motivadas por estas causas.





## 9

# FAMILIAS DE LOS ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Las familias de los alumnos que participaron en la evaluación de la educación primaria de 1999 han respondido a un cuestionario en el que han ofrecido información sobre diferentes aspectos familiares relacionados con la educación de sus hijos.

Esta información permite contrastar las opiniones expresadas por los alumnos de educación primaria, así como conocer algunos aspectos relevantes sobre el contexto educativo familiar y ciertos procesos que tienen lugar en el hogar, cuya influencia en el proceso educativo de los alumnos y en su éxito escolar ha quedado patente reiteradamente en la investigación y la evaluación educativas.

La información ofrecida por las familias de los alumnos sobre su participación en la vida del centro, los recursos materiales y educativos existentes en el hogar, su interés y seguimiento continuo del proceso educativo de sus hijos, sus expectativas, la importancia concedida a la educación, etc. han de ser un punto de referencia constante, junto con otros factores más propios del ámbito escolar, a la hora de explicar el desempeño y los rendimientos escolares de los alumnos.

La muestra obtenida de alumnos para este estudio fue de 10.743 y la de familias de 9.895, por lo que la tasa de respuesta de las familias ha alcanzado un 92%.

A continuación se presenta una descripción general de las familias en una serie de aspectos básicos relacionados con la educación de los hijos y se muestran las diferencias entre los distintos estratos establecidos en la muestra.

## PERFIL FAMILIAR

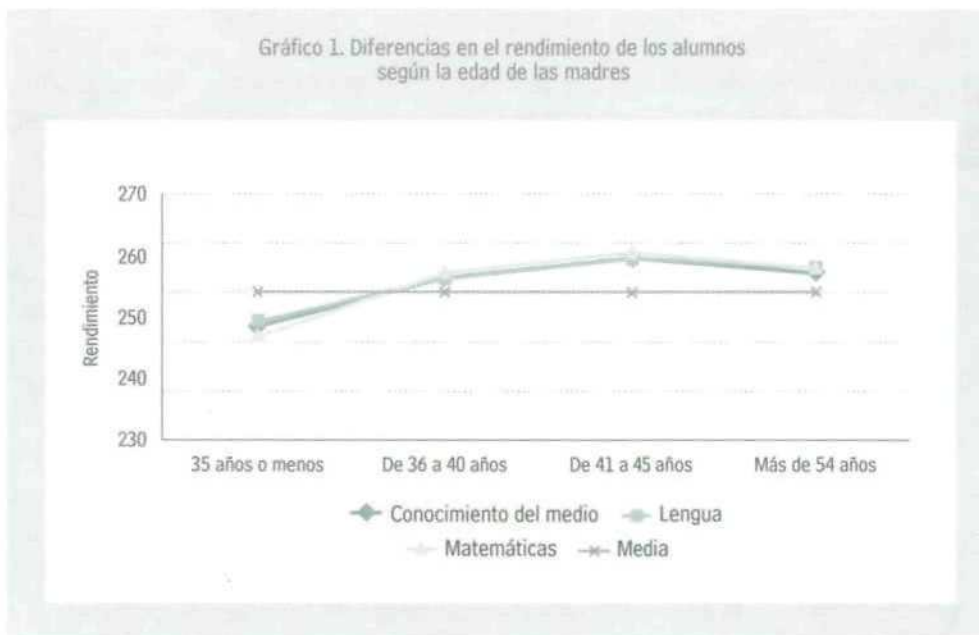
En este apartado se recoge información sobre la edad, los estudios y la situación laboral, tanto del padre como de la madre, así como sobre la estructura y composición de la familia.

### Edad de los padres

La distribución de los padres y madres de los alumnos de sexto curso por edades es la siguiente:

	Madres	Padres
Menos de 35 años	18%	7%
De 35 a 40 años	35%	26%
De 40 a 45 años	28%	34%
Más de 45 años	19%	33%

Como se ve, la mayoría de las madres de los alumnos de sexto curso de educación primaria se encuentra en la banda de edad entre los 35 y los 45 años, mientras que casi el 70% de los padres es mayor de 40 años.



Relación entre la edad de las madres y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existe una relación entre el rendimiento obtenido por los alumnos y la edad de sus madres (gráfico 1). Los alumnos con madres más jóvenes son los que obtienen el rendimiento más bajo.

En la tabla 1, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos que tienen madres de 35 años o más jóvenes obtienen un rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas evaluadas que el que logran aquéllos cuyas madres tienen más edad.

Tabla 1. Significación de las diferencias en el rendimiento según la edad de las madres

	35 años o menos	De 36 a 40 años	De 41 a 45 años
35 o menos			
De 36 a 40	●		
De 41 a 45	●	▲	
Más de 45	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

Si se tiene en cuenta tanto el sexo de los alumnos como la titularidad de los centros en los que estudian, las diferencias son exactamente las mismas que las que se han hallado en el análisis global.

Si se tiene en cuenta tanto el sexo de los alumnos como la titularidad de los centros en los que estudian, las diferencias son exactamente las mismas que las que se han hallado en el análisis global.

Relación entre la edad de los padres y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Lo mismo que ocurría con la edad de las madres en relación con el rendimiento ocurre con la edad de los padres. Los hijos con padres más jóvenes obtienen el rendimiento más bajo (gráfico 2).



En la tabla 2, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos que tienen padres de 35 años o más jóvenes obtienen un rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas evaluadas que el que logran aquéllos que sus padres tienen más edad.

Tabla 2. Significación de las diferencias en el rendimiento según la edad de los padres

	35 años o menos	De 36 a 40 años	De 41 a 45 años
35 o menos	●	●	●
De 36 a 40	●	●	●
De 41 a 45	●	▲	●
Más de 45	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

Si se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, a la hora de relacionar esta variable con el rendimiento, se observa que las diferencias entre los chicos son las mismas que las señaladas en el análisis global, mientras que, entre las chicas, estas diferencias aparecen en los resultados de conocimiento del medio y matemáticas de las que tienen padres de 35 años o menos y los que obtienen las de padres con 36 a 45 años, a favor de éstas últimas (tabla 3).

Tabla 3. Significación de las diferencias en el rendimiento según la edad de los padres y el sexo de los alumnos

	35 años o menos		De 36 a 40 años		De 41 a 45 años	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
35 o menos						
De 36 a 40	● (CM,M)	●				
De 41 a 45	● (CM,M)	●	▲	▲		
Más de 45	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

Cuando se tienen en cuenta la titularidad a la hora de relacionar el rendimiento y la edad de los padres, las diferencias encontradas son las mismas que se han señalado al tener en cuenta el sexo (tabla 4).

Tabla 4. Significación de las diferencias en el rendimiento según la edad de los padres y la titularidad de los centros

	35 años o menos		De 36 a 40 años		De 41 a 45 años	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
35 o menos						
De 36 a 40	●	● (CM,M)				
De 41 a 45	●	● (CM,M)	▲	▲		
Más de 45	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

## Nivel de estudios

A continuación se presenta la distribución de los padres y madres de los alumnos en función del nivel máximo de estudios que han alcanzado.

La distribución de padres y madres en función del nivel de estudios alcanzado es muy similar, aunque algo superior en los hombres en los niveles más altos y de mujeres en los más bajos.

Esta variable ya ha sido analizada en su relación con el rendimiento de los alumnos, ya que con ella se estableció el nivel cultural de las familias. Su relación con los resultados de los alumnos aparece en los capítulos en los que se detallan los resultados de conocimiento del medio, lengua y matemáticas.

Madres	Titularidad		Total
	Centros públicos	Centros privados	
Sin estudios	5%	1%	4%
Primarios básico incompletos	25%	11%	20%
Primarios básico completos	43%	34%	40%
Bachillerato, FP o equivalente	19%	32%	24%
Titulación universitaria media	5%	13%	8%
Titulación universitaria superior	3%	10%	5%

Padres	Titularidad		Total
	Centros públicos	Centros privados	
Sin estudios	5%	1%	4%
Primarios básico incompletos	22%	10%	18%
Primarios básico completos	40%	28%	36%
Bachillerato, FP o equivalente	23%	33%	27%
Titulación universitaria media	6%	12%	8%
Titulación universitaria superior	4%	16%	8%

## Situación laboral

Los patrones de las distribuciones de padres y madres de los alumnos que cursan sexto curso de educación primaria en relación con su situación laboral son, en cambio, completamente diferentes. Casi el 90% de los padres trabaja fuera

Madres	Titularidad		Total
	Centros públicos	Centros privados	
Trabaja fuera de casa	39%	54%	45%
Trabaja en casa de forma remunerada	5%	3%	4%
Está en paro	8%	5%	7%
Está jubilada	1%	1%	1%
Trabaja haciendo las tareas de casa	45%	35%	42%
Otra situación	2%	3%	2%

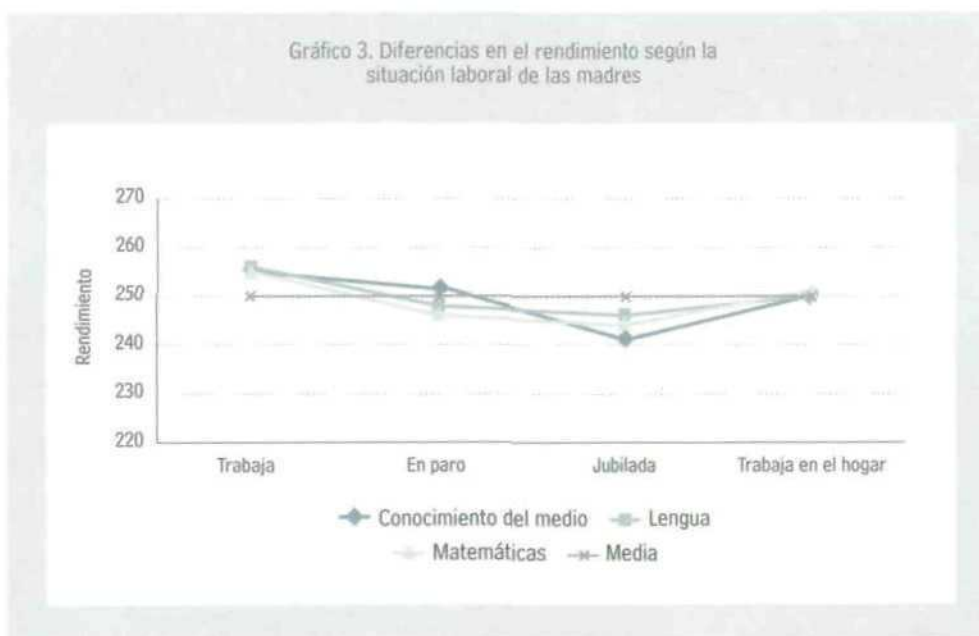
de casa, mientras que ese mismo porcentaje de madres se distribuye, prácticamente en partes iguales, entre las que trabajan como amas de casa y las que lo hacen fuera de casa. Hay, por tanto, casi el doble de padres que de madres que



Padres	Titularidad		Total
	Centros públicos	Centros privados	
Trabaja fuera de casa	85%	90%	87%
Trabaja en casa de forma remunerada	2%	2%	2%
Está en paro	6%	3%	4%
Está jubilado	2%	2%	2%
Trabaja haciendo las tareas de casa	2%	1%	2%
Otra situación	4%	3%	3%

trabajan fuera de casa, y también casi el doble de madres que de padres que están en el paro o que trabajan en casa de forma remunerada. El porcentaje de padres que se dedican a realizar las tareas del hogar es muy bajo mientras que ocupa al 42% de las madres.

Relación entre el trabajo de las madres y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.



Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la situación laboral de las madres (gráfico 3).

La significación de las diferencias se muestran en la tabla 5, en la que puede observarse que las únicas diferencias aparecen entre los resultados significativamente más altos de los alumnos cuyas madres trabajan y los que logran aquéllos que sus

madres están en cualquiera de las otras situaciones laborales.

No se aprecia ninguna diferencia significativa en el rendimiento de los alumnos que esté relacionada, además, con el sexo de los alumnos o la titularidad de los centros en los que estudian.

Tabla 5. Significación de las diferencias en el rendimiento según la situación laboral de las madres

	Trabajan	En el paro	Jubiladas
Trabajan			
En el paro	●		
Jubiladas	●	▲	
Tareas del hogar	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Relación entre el trabajo de los padres y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 4. Diferencias en el rendimiento según la situación laboral de los padres

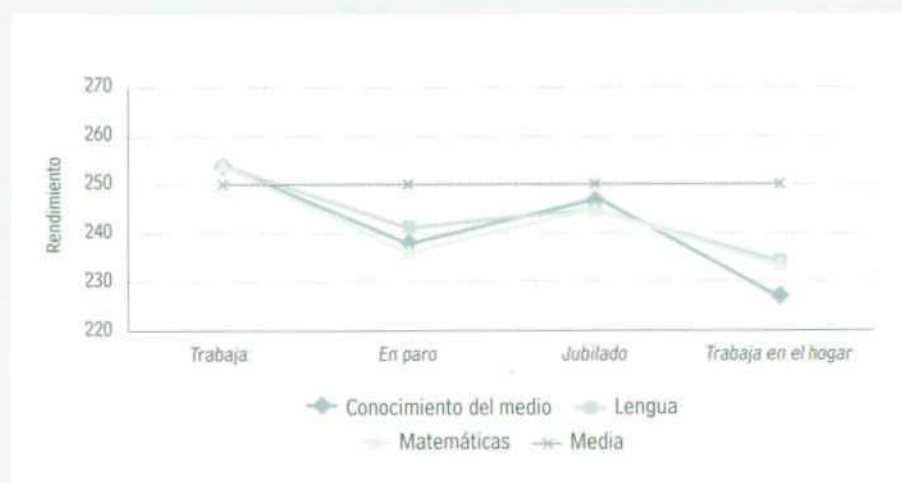


Tabla 6. Significación de las diferencias en el rendimiento según la situación laboral de los padres

	Trabajan	En el paro	Jubilados
Trabajan			
En el paro	●		
Jubilados	▲	▲	
Tareas del hogar	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la situación laboral de los padres (gráfico 4). Los alumnos que obtienen el rendimiento más alto son aquellos cuyos padres trabajan.

En la tabla 6, se señala la significatividad de las dife-

rencias encontradas. Son los alumnos cuyos padres trabajan los que obtienen un rendimiento significativamente más alto, en las tres áreas evaluadas, que el que logran aquéllos cuyos padres están en paro o realizan las tareas de casa.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar sus resultados con esta variable, se observa que existen diferencias significativas entre los resultados tanto de chicos como de chicas cuyos padres trabajan y los que logran aquéllos cuyos padres están en paro o realizan exclusivamente los trabajos de casa (tabla 7). En el caso de los chicos, esas diferencias aparecen en las tres áreas evaluadas, y en el caso de las chicas, en conocimiento del medio y matemáticas.

Tabla 7. Significación de las diferencias en el rendimiento según la situación laboral de los padres

	Trabajan		En el paro		Jubilados	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Trabajan						
En el paro	● (CM,M)	●				
Jubilados	▲	▲	▲	▲		
Tareas del hogar	● (CM,M)	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

Cuando al relacionar el trabajo de los padres con el rendimiento se tiene en cuenta la titularidad de los centros, se observa que también existen diferencias y que éstas son las mismas que las del análisis global, pero que solo afectan a los alumnos de centros públicos (tabla 8).

Tabla 8. Significación de las diferencias en el rendimiento según la titularidad de los centros

	Trabajan		En el paro		Jubilados	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Trabajan						
En el paro	●	▲				
Jubilados	▲	▲	▲	▲		
Tareas del hogar	●	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas

## FAMILIA Y EDUCACIÓN

### Actividades de los hijos fuera del horario escolar

Tanto a los padres como a los alumnos se les ha preguntado sobre el tipo de actividades que éstos últimos realizan fuera del horario escolar. La correlación entre las respuestas de uno y otro colectivo es lo suficientemente alta como para tomar en consideración solo las de uno de ellos en el desarrollo de posteriores análisis.

Con las quince variables correspondientes a los tipos de actividades lúdico-formativas que realizan los alumnos, se ha realizado un análisis factorial, que explica el 54% de la varianza. Los cinco factores resultantes son:

- Factor 1: Conciertos, teatro, museos, exposiciones, cine y excursiones. Este factor explica el 19% de la varianza.
- Factor 2: Amigos y deportes, que explica el 12% de la varianza.
- Factor 3: Ordenador y videojuegos, que explica el 9% de la varianza.
- Factor 4: Dibujar, leer y hablar con los padres, que explica el 8% de la varianza.
- Factor 5: Ver televisión y escuchar música, que explica el 7% de la varianza.

Dos de las actividades que con más frecuencia realizan los alumnos son los deportes (un 44% dedica, según los padres, 2 horas o más al día) y ver la televisión (el 56% la ve 2 horas o más diariamente).

#### Diferencias según el sexo de los alumnos, la titularidad de los centros

Existen diferencias significativas en los cinco factores relacionadas con el sexo de los alumnos. Hay un mayor porcentaje de chicas que de chicos que realiza con más frecuencia actividades como asistir a conciertos, teatros, museos, cine, etc.; dibujar, leer y hablar con los padres y ver televisión y escuchar música. Los chicos, por su parte, en mayor porcentaje que las chicas realizan más actividades consistentes en estar con los amigos, realizar algún deporte, hacer colecciones y jugar con el ordenador, actividad esta última en la que se observa la mayor diferencia entre unos y otras (gráfico 5).

También existen diferencias significativas en los cinco factores que están relacionadas con la titularidad de los centros. Como puede apreciarse en el gráfico 6, los alumnos de centros públicos realizan con mayor frecuencia actividades deportivas y de relación con los amigos y también ven más la televisión y escuchan más música, mientras que los alumnos de centros privados asisten con más

Gráfico 5. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos en función de las actividades lúdicas que realizan según su sexo

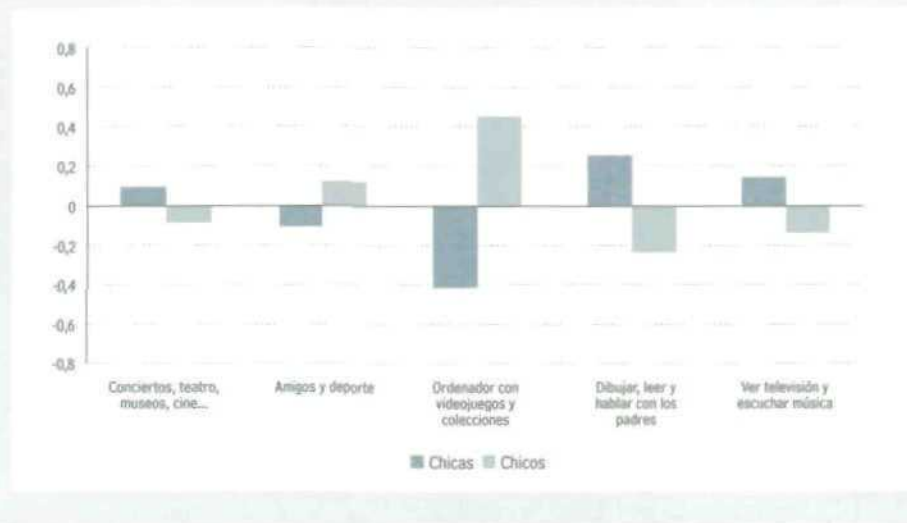
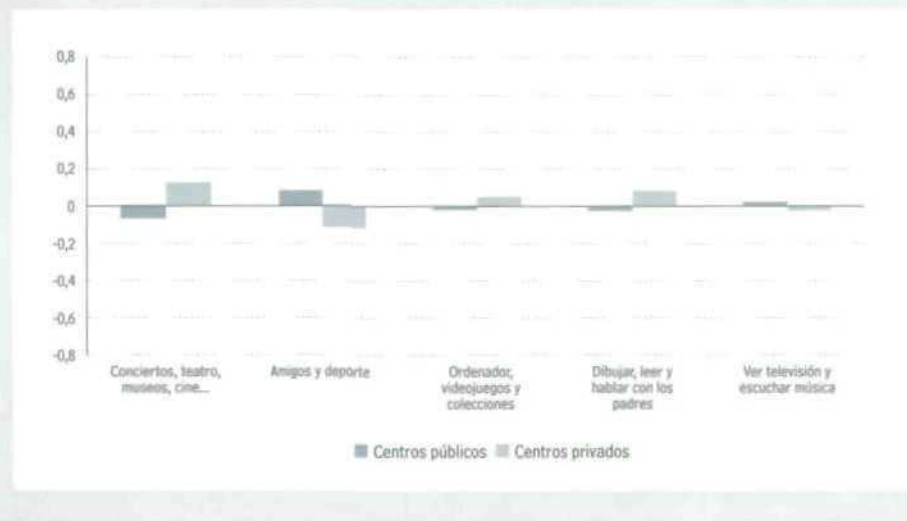


Gráfico 6. Puntuaciones factoriales promedio en función de las actividades lúdicas según la titularidad de los centros



frecuencia a conciertos, teatros, museos o cines, van más de excursión, y con mayor frecuencia juegan con el ordenador, hacen colecciones, dibujan, leen y hablan con los padres.

Relación entre la realización de actividades como conciertos, teatros, museos, exposiciones, cine y excursiones y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

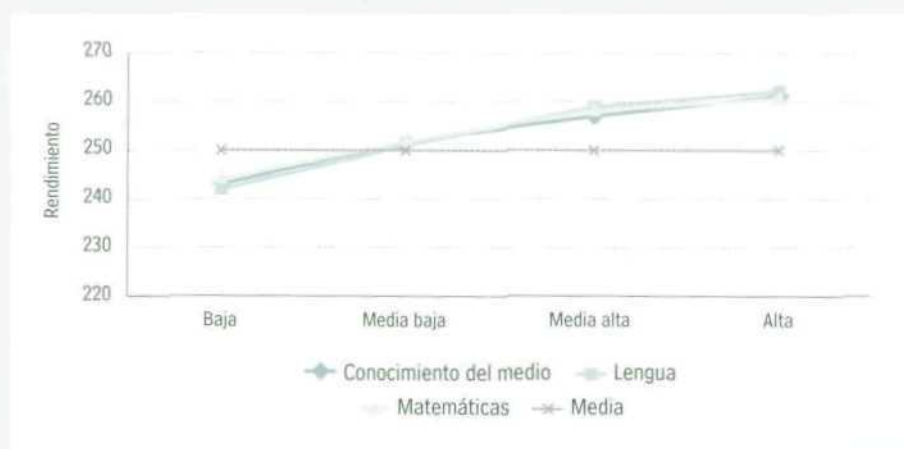
Para relacionar el factor *realización de actividades como conciertos, teatro, museos, exposiciones, cine y excursiones* con el rendimiento de los alumnos, se han dividido las



puntuaciones de los padres en dicho factor, ordenadas de menor a mayor, en cuatro intervalos. Cada uno de ellos está formado por un 25% de alumnos afectados por las puntuaciones de sus padres, de manera que el primer intervalo –puntuación baja– está formado por el 25% de los alumnos cuyos padres puntúan menos en el factor, le siguen los intervalos de puntuaciones media baja y media alta, para terminar con el de puntuación alta, formado por el 25% de los alumnos con los padres que más alto puntúan en el factor.

En el gráfico 7 puede apreciarse que existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación de las familias al considerar el tiempo que sus hijos dedican a actividades como la asistencia a con-

Gráfico 7. Diferencias en el rendimiento de los alumnos según la puntuación en realización de actividades como conciertos, teatros, museos, exposiciones, cine y excursiones



ciertos, teatros, exposiciones, cines o excursiones. En general, parece que, cuanto más alta es la puntuación de los padres, más alto es también el rendimiento de los hijos.

En la tabla 9, se pone de manifiesto la significatividad de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos padres dan una puntuación baja a este factor obtienen un rendimiento más bajo, en las tres áreas evaluadas,

que los que se encuentran en cualquiera de los intervalos más altos. Lo mismo sucede con los resultados de los alumnos cuyos padres han dado una puntuación media baja.

Tabla 9. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como asistir a conciertos...

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
 ▲ No existen diferencias significativas

Cuando al relacionar este factor con el rendimiento se considera también el sexo de los alumnos, las diferencias son las mismas para los chicos que para las chicas y coinciden con las señaladas en el análisis global, salvo en las existentes entre los resultados de los alumnos cuyos padres dan una puntuación media baja y los que obtienen los que los suyos otorgan una valoración media alta, que solo afectan al área de lengua (tabla 10).

Tabla 10. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como asistir a conciertos... y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	● (L)	● (L)		
Alta	●	●	●	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Cuando es la titularidad la que es tenida en cuenta, se observa (tabla 11) que, entre los alumnos de centros públicos, los hijos de los padres que han dado una puntuación baja a este factor obtienen un rendimiento significativamente más

Tabla 11. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como asistir a conciertos... y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	▲				
Media alta	●	●	● (L)	▲		
Alta	●	●	●	●	▲	▲

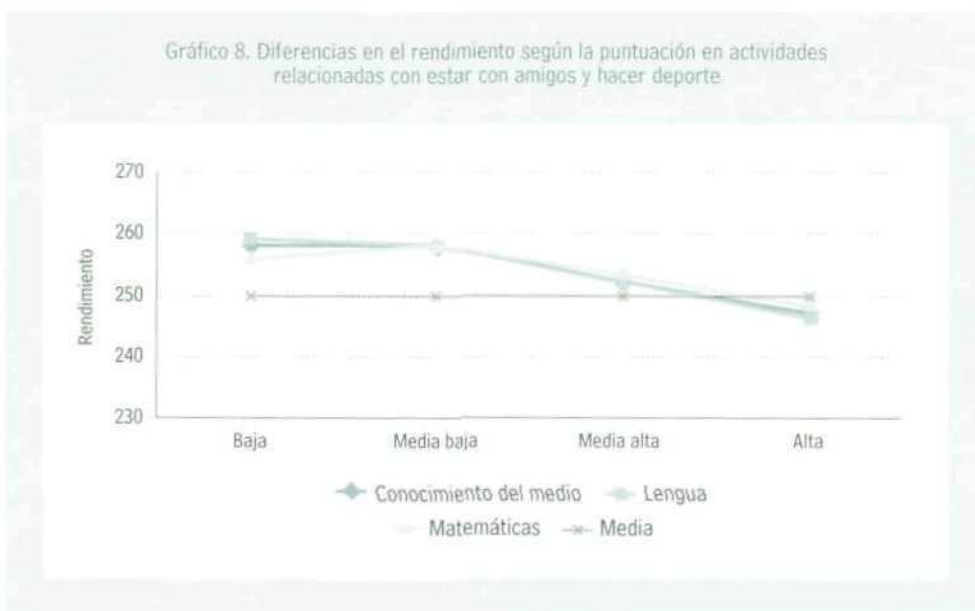
● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

bajo que los que están en el resto de los intervalos. También los resultados de los alumnos cuyos padres han otorgado una puntuación media baja son significativamente más bajos que los que se encuentran en los intervalos más altos, aunque en el caso que se corresponde con la puntuación media alta solo afecta al área de lengua.

Entre los alumnos de centros privados, aquéllos cuyos padres dan una puntuación baja a este factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo, en las tres áreas evaluadas, que el que logran los que se encuentran en los dos intervalos más altos. También, aquéllos cuyos padres han otorgado una puntuación media baja obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran aquéllos cuyos padres han dado una puntuación alta.

Relación entre la realización de actividades como estar con amigos y hacer deportes y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Al relacionar este factor con el rendimiento de los alumnos, se han apreciado diferencias como las que se señalan en el gráfico 8. Parece que, cuanto más tiempo dedican los alumnos, en opinión de sus padres, a hacer deportes y a estar con sus amigos, más bajos son sus rendimientos.



En la tabla 12, se señala la significación estadística de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos padres han dado una puntuación baja o media baja a este factor obtienen un rendimiento significativamente más alto que los que se encuentran en los otros dos intervalos más altos. También es significativamente más alto el

Tabla 12. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como estar con amigos y hacer deporte

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

rendimiento, en el área de lengua, de los alumnos cuyos padres han otorgado una puntuación media alta que el que logran los que han dado una puntuación alta.

Al tener en cuenta el sexo de los alumnos a la hora de relacionar este factor con el rendimiento, se observa que dicha relación afecta más a los chicos que a las chicas (tabla 13). En el caso de estas últimas, aquéllas cuyos padres han dado una puntuación media baja han obtenido un rendimiento significativamente más alto en las

Tabla 13. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como estar con amigos y hacer deporte y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	●	● (CM)	▲		
Alta	▲	●	●	●	▲	● (CM)

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

tres áreas que el que han logrado las que los suyos han puntuado alto en el factor y solo en conocimiento del medio que aquellas cuyos padres han dado una puntuación media alta.

En el caso de los chicos, aquéllos cuyos padres han puntuado bajo en el factor obtienen un rendimiento significativamente más alto en las tres áreas que el que logran los que se encuentran en los dos intervalos superiores. De igual manera, aquéllos cuyos padres han puntuado alto tienen un rendimiento significativamente más bajo que el que consiguen aquéllos cuyos padres han dado una puntuación media baja o media alta, aunque en este último caso solo afecta al área de conocimiento del medio.

Cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad, se observa (tabla 14) que, entre los alumnos de centros públicos, aquéllos que sus padres han otorgado a este factor una puntuación baja obtienen un rendimiento significativamente más alto que los que están en el intervalo más alto. Lo mismo ocurre entre los alumnos de centros privados, pero las diferencias solo afectan al área de lengua.

Cuando los padres dan una puntuación media, el rendimiento de los alumnos es más alto que los que se encuentran en los dos intervalos superiores, en el caso de los alumnos de centros públicos, y solo en el alto, en el de los alumnos de centros privados.

Tabla 14. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como estar con amigos y hacer deporte y la titularidad

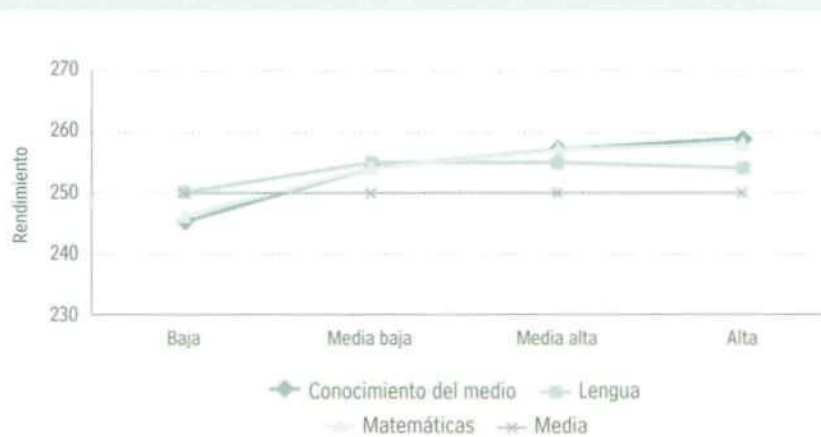
	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	●	▲		
Alta	●	● (L)	●	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Relación entre la realización de actividades como utilizar el ordenador y los videojuegos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos según la puntuación otorgada por las familias a este factor (gráfico 9). Los alumnos cuyos padres han dado una puntuación baja son los que también han obtenido el rendimiento más bajo.

Gráfico 9. Diferencias en el rendimiento según la puntuación en la realización de actividades relacionadas con el uso del ordenador y los videojuegos



En la tabla 15, se señala la significación de las diferencias encontradas. Cuando los padres dan una puntuación baja a este factor, los alumnos obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los que están en los intervalos más altos aunque, en algunos casos y en el área de lengua, las diferencias no son significativas.



Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos en la relación que se establece entre este factor y el rendimiento, se observa que ésta es la misma para chicos que para chicas. Cuando los padres dan una puntuación baja a este factor, los alumnos, tanto chicos como chicas, obtienen un rendimiento más bajo que los que se encuentran en el resto de los intervalos.

Cuando es la titularidad la que se tiene en cuenta, las diferencias son las mismas que las señaladas al hablar

Tabla 15. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades relacionadas con el uso del ordenador y los videojuegos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	● (CM,M)	▲	
Alta	● (CM,M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

Tabla 16. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades relacionadas con el uso del ordenador y los videojuegos y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas

Tabla 17. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades relacionadas con el uso del ordenador y los videojuegos y la titularidad

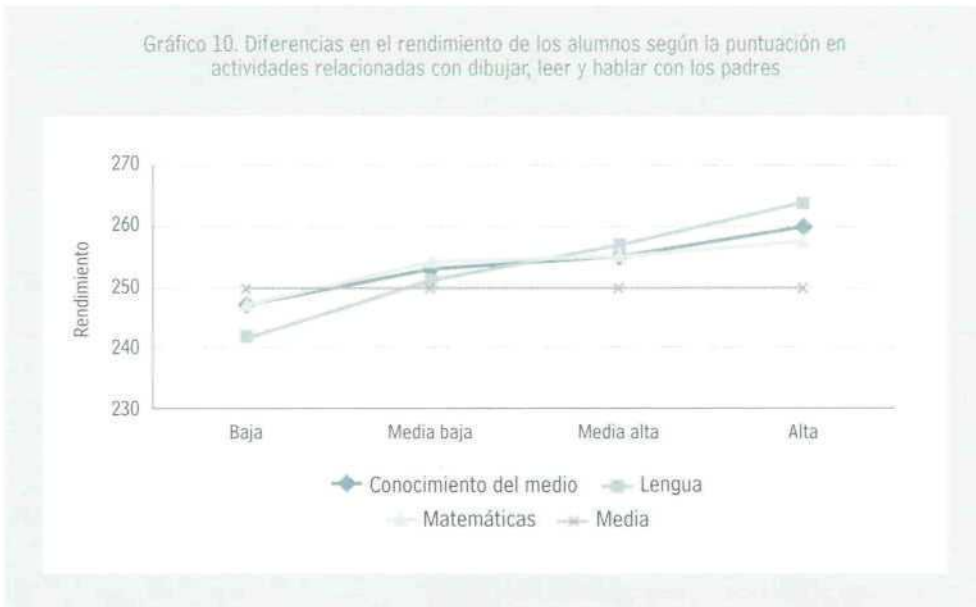
	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	● (CM,M)	● (M)				
Media alta	● (CM,M)	● (M)	▲	▲		
Alta	● (CM,M)	● (CM,M)	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio o matemáticas

del sexo aunque, en el caso de los alumnos de centros públicos, esas diferencias solo afectan al conocimiento del medio y las matemáticas, y, en el de los privados, básicamente al área de matemáticas.

Relación entre la realización de actividades como dibujar, leer y hablar con los padres y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Una puntuación más alta o más baja de los padres en este factor está relacionada con un mayor o menor rendimiento de los hijos (gráfico 10). Cuanto más alto puntúan los padres, mejor es el rendimiento de los hijos.



En la tabla 18, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los rendimientos significativamente más bajos los tienen los alumnos cuyos padres han dado una puntuación baja a este factor. Los hijos de los que han otorgado una puntuación media baja obtienen un rendimiento significativamente más bajo, en el área de lengua,

Tabla 18. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como dibujar, leer o hablar con los padres

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	● (L)	
Alta	●	● (L)	● (L)

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ○ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

que el que logran aquéllos cuyos padres han puntuado más alto. De igual manera, los hijos de los padres que han dado la puntuación más alta obtienen también un rendimiento más alto en el área de lengua que el que alcanzan aquéllos cuyos padres han otorgado una puntuación media alta.

Cuando al relacionar este factor con el rendimiento se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas

Tabla 19. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como dibujar, leer o hablar con los padres y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	● (L)	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	●	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

(tabla 19). Entre las chicas, aquéllas cuyos padres han puntuado bajo en este factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran las que los suyos han otorgado una puntuación media baja (solo en el área de lengua), media alta y alta (en las tres áreas evaluadas). En el caso de los chicos ocurre lo mismo, pero siempre en las tres áreas.

Además, las chicas cuyos padres han otorgado una puntuación media baja a este factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran aquéllas cuya familia ha dado la puntuación más alta.

Tabla 20. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en actividades como dibujar, leer o hablar con los padres y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	● (L)				
Media alta	●	● (L)	● (L)	▲		
Alta	●	● (CM,L)	● (CM,L)	● (CM,L)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM, L) Diferencias significativas en conocimiento del medio o lengua

Al tener en cuenta la titularidad de los centros (tabla 20), se observa que, entre los alumnos de centros públicos, los padres que han puntuado bajo en el factor tienen hijos con un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los que están en el resto de los intervalos. Además, el rendimiento de los alumnos cuyos padres dan una puntuación media baja es significativamente más bajo que el que logran aquéllos cuyos padres han otorgado una puntuación media alta (solo en el área de lengua) y alta (en las áreas de conocimiento del medio y lengua).

Entre los alumnos de centros privados, los hijos de los padres que han puntuado bajo en este factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo, aunque básicamente en el área de lengua. También los resultados de los alumnos con padres que han otorgado una puntuación media baja son significativamente más bajos en conocimiento del medio y lengua que el que logran aquéllos cuyos padres han dado la puntuación más alta.

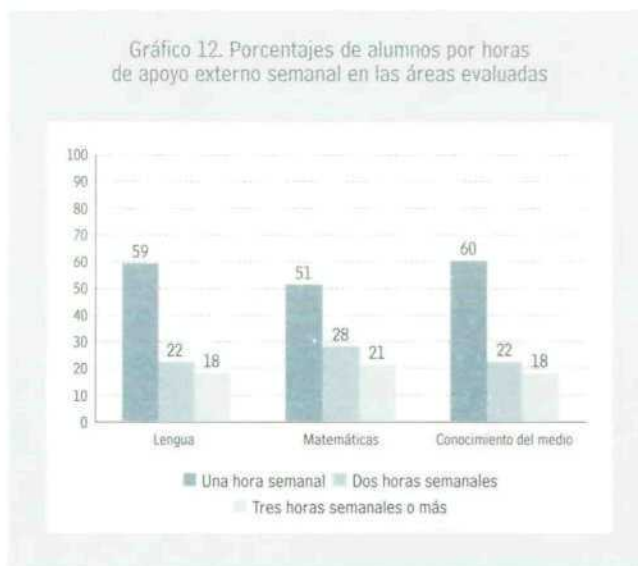
Relación entre la realización de actividades como ver televisión y escuchar música y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento



Una puntuación más o menos alta de los padres en este factor no marca diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos (gráfico 11).

### Comunicación entre padres e hijos en relación con los estudios. Satisfacción, ayuda y apoyo

El tipo y la calidad de la relación que los padres mantienen con sus hijos en lo referente a los estudios pueden deducirse de la frecuencia con la que hablan sobre el tema, su satisfacción con el rendimiento



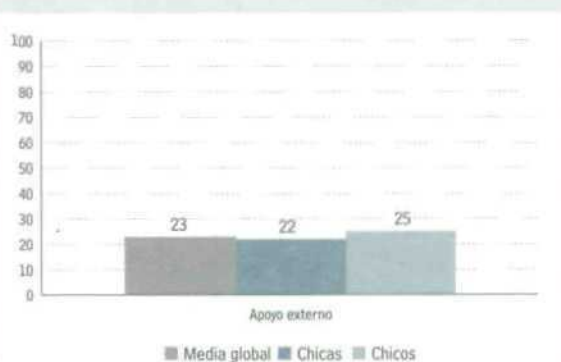


escolar, las ayudas –personales o a través de apoyos externos– que ofrecen a sus hijos en relación con las tareas escolares, el control periódico de su trabajo, el tipo de motivación que les ofrecen y sus expectativas con respecto a los estudios.

El 67% de los alumnos, según sus padres, recibe apoyo externo particular en sus estudios. Esos apoyos se distribuyen entre las diferentes áreas que se han evaluado

tal como aparece en el gráfico 12.

Gráfico 13. Porcentajes de los alumnos que reciben apoyo externo en algún área según su sexo



El apoyo externo que reciben los alumnos según su sexo aparece reflejado en el gráfico 13. Los padres, en general, buscan más apoyos externos para los chicos que para las chicas.

A los padres se les han hecho cinco preguntas en relación con la frecuencia

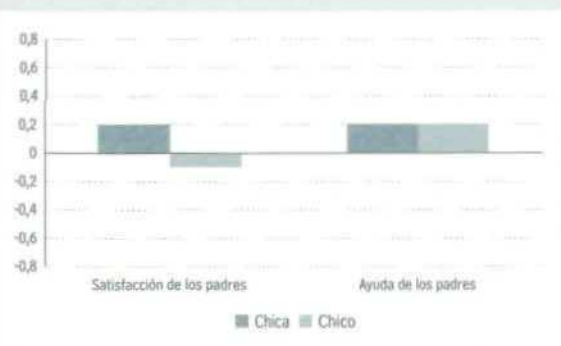
con la que dialogan con sus hijos sobre cómo van en sus estudios, si están satisfechos con su rendimiento y si les ayudan en la realización de los trabajos escolares. Las cinco variables se han agrupado en dos factores que explican el 71% de la varianza.

→ Factor 1: Satisfacción de los padres con el rendimiento de sus hijos. Este factor explica el 43% de la varianza.

→ Factor 2: Ayuda que los padres prestan a sus hijos en la realización de trabajos

escolares y frecuencia con la que hablan de sus estudios. Este factor explica el 28% de la varianza.

Gráfico 14. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos por satisfacción y ayuda de los padres en sus estudios según el sexo de los alumnos



Entre los dos factores existe una correlación positiva.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

En el gráfico 14, se observan diferencias signifi-



cativas en la satisfacción que los padres muestran por los estudios de sus hijos. Hay un mayor porcentaje de padres que está más satisfecho de las chicas, pero no existe ninguna diferencia con respecto a las ayudas que ellos personalmente prestan tanto a sus hijas como a sus hijos.

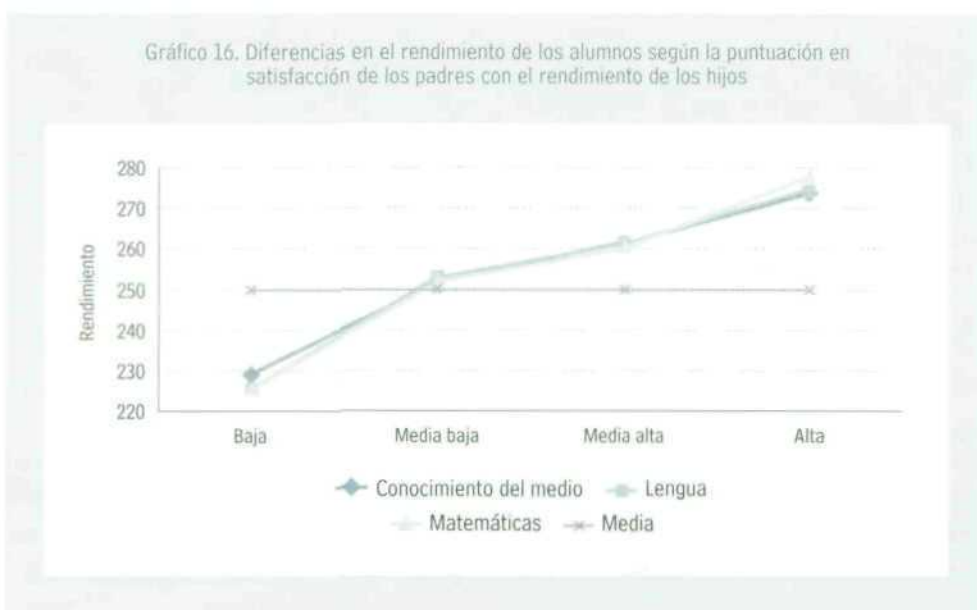
Como puede verse en el gráfico 15, en el diálogo, satisfacción y ayuda tam-

bién se aprecian diferencias según la titularidad de los centros. Los padres de los alumnos de centros privados están más satisfechos y ayudan más a sus hijos que los que tienen hijos en centros públicos. No se aprecian diferencias en el apoyo externo que los alumnos reciben que estén relacionadas con la titularidad.



Relación entre la satisfacción de los padres con el rendimiento de los hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación de los padres en este factor. Cuanto mayor es la puntuación, mejores son los resultados (gráfico 16).



La significación de las diferencias aparecen reflejadas en la tabla 21. Como puede apreciarse, las diferencias se dan en las tres áreas y entre todos los intervalos.

Tabla 21. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en satisfacción de los padres con el rendimiento de los hijos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	●	●

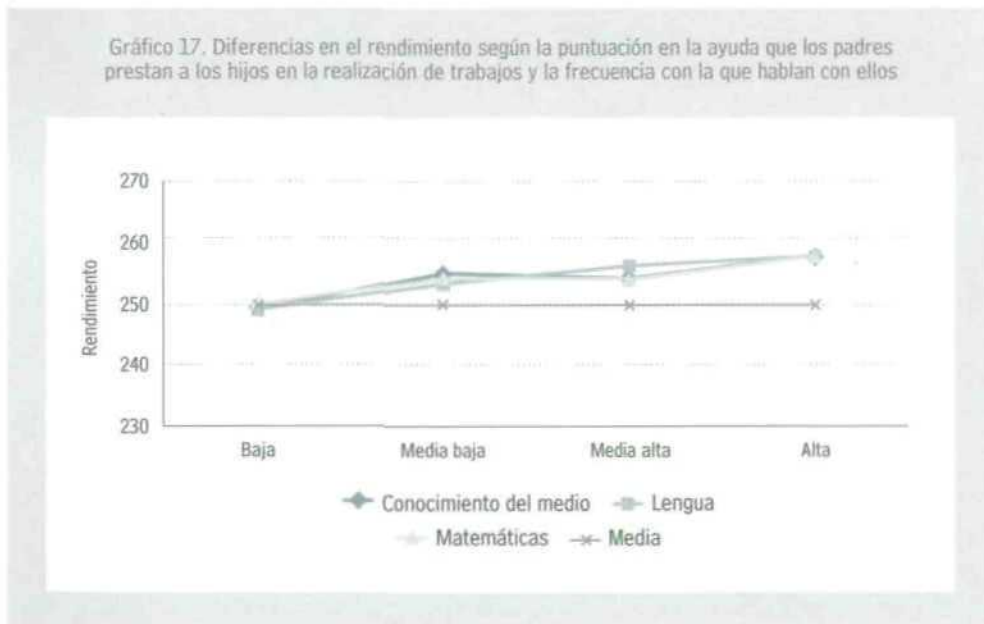
● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas.  
○ No existen diferencias significativas

Esas mismas diferencias se ponen de manifiesto cuando al relacionar el rendimiento y este factor se tiene en cuenta el sexo de los alumnos o la titularidad de los centros.

Relación entre la ayuda que los padres prestan a sus hijos en la realización de trabajos escolares y la frecuencia con

la que hablan de sus estudios y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación de los padres en este factor (gráfico 17). A medida que la puntuación es más alta también lo son los resultados.



En la tabla 22, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos padres otorgan una puntuación baja a este factor obtienen un rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas evaluadas que los que puntúan alto; solo en lengua, cuando la puntuación es media alta, y solo en conocimiento del medio cuando la puntuación es media baja.

Cuando al comparar este factor con el rendimiento se tiene en cuenta el sexo de los alumnos, se observa que las diferencias significativas solo afectan a las chicas. Cuanto más alta es la puntuación de los padres, mejores son los resultados de sus hijas (tabla 23).

Tabla 22. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en ayuda que los padres prestan a los hijos...

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (CM)		
Media alta	● (L)	▲	
Alta	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM, L) Diferencias significativas en conocimiento del medio o lengua

Si es la titularidad de los centros la que se tiene en cuenta, las diferencias significativas solo aparecen entre los alumnos de centros públicos (tabla 24). Cuando la puntuación otorgada por los

Tabla 23. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en ayuda que los padres prestan a los hijos... y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Baja						
Media baja	●	▲				
Media alta	●	▲	▲	▲		
Alta	●	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas

Tabla 24. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en ayuda que los padres prestan a los hijos... y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	● (L)	▲	▲	▲		
Alta	●	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

padres es baja, los alumnos obtienen un rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas evaluadas que los que consiguen aquéllos cuyos padres han dado una puntuación alta, y en el área de lengua, cuando la puntuación es media alta.

## Tiempo de estudio, diálogo, motivación y control

El tiempo semanal dedicado al estudio fuera del centro varía de forma importante entre unos alumnos y otros. Según informan los padres, el 5% no estudia nunca fuera del centro, el 39% dedica al estudio menos de 5 horas semanales, el 42% le dedica entre 6 y 10 horas y el 15 % más de 11 horas.

El grado de motivación que encuentran los padres en sus hijos con respecto a los estudios es el siguiente: un 23% considera que sus hijos están muy motivados, el 50% cree que lo están bastante y un 28% piensa que están poco o muy poco motivados.

A los padres se les han hecho siete preguntas sobre cómo y en qué momentos animan a sus hijos para que sean constantes en los estudios y sigan estudiando, les facilitan los materiales y recursos que necesitan, les controlan sus estudios, trabajos y la asistencia a clase y, por último, dejan que organicen su estudio y sus tareas.

Las siete variables han dado lugar a un único factor:

→ Factor 1: Diálogo sobre los estudios, que explica el 37% de la varianza.

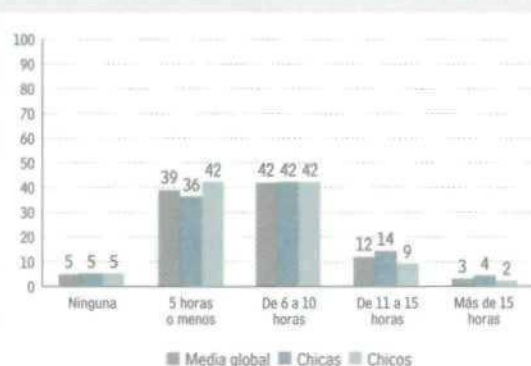
El seguimiento de los estudios lo hacen normalmente los dos miembros de la pareja en el 57% de los casos, exclusivamente la madre en el 35% y exclusivamente el padre en el 5%.

Cuando surge un conflicto en relación con los estudios, la estrategia más común para resolverla es el diálogo, aunque casi la mitad de los padres, en ciertos momentos, impone su juicio: el 87% siempre o casi siempre busca una solución conjuntamente con sus hijos a través del diálogo, hay un 47% que muchas veces o siempre impone su criterio sin consultar con sus hijos y un porcentaje cercano al 25% que siempre o con frecuencia deja que sus hijos establezcan sus criterios, porque piensan que se trata de su educación.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Como puede apreciarse en el gráfico 18, existen

Gráfico 18. Porcentajes de alumnos por horas semanales dedicadas al estudio fuera del centro según el sexo



diferencias significativas en las horas semanales –fuera del horario escolar– que los alumnos dedican al estudio, que están relacionadas con el sexo. Se observa que, entre los alumnos que estudian de seis a diez horas semanales, no hay diferencias entre chicos y chicas. Sin embargo, cuando dedican más horas, es más alto el porcentaje de chicas que de chicos que lo hacen, ocurriendo lo contrario cuando el tiempo dedicado al estudio es de menos de cinco horas a la semana.

Por titularidad de los centros, se observa que las diferencias que aparecen en el gráfico 19 son significativas, es decir, que el porcentaje de alumnos que dedica más horas al estudio es superior en los centros privados que en los públicos, y viceversa.

El grado de motivación de los alumnos hacia los estudios sí varía estadísticamente en relación con su sexo. En opinión de sus padres, las chicas están más motivadas que los chicos con respecto a los estudios que realizan (gráfico 20).

No se aprecia ninguna diferencia estadísticamente

Gráfico 19. Porcentajes de alumnos por horas semanales de estudio según la titularidad de los centros

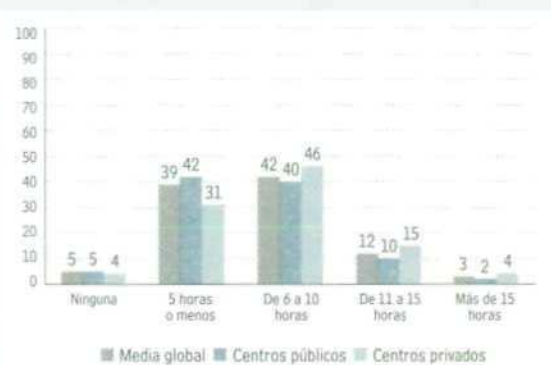


Gráfico 20. Porcentajes de alumnos por motivación en los estudios según el sexo

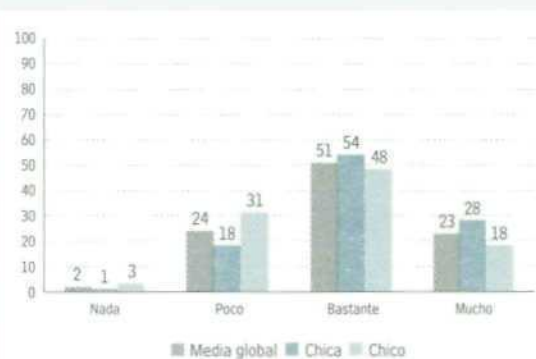
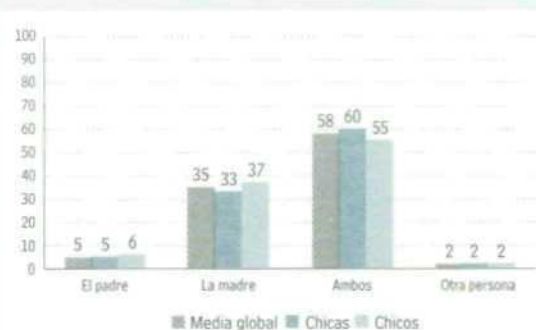


Gráfico 21. Porcentajes de alumnos en función de la persona que se ocupa del seguimiento de sus estudios según el sexo de los alumnos





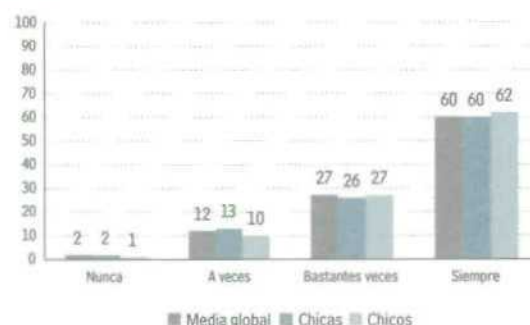
significativa en dicho grado de motivación de los alumnos que esté relacionada con la titularidad de los centros en los que estudian.

La frecuencia con que los padres dialogan con sus hijos sobre sus estudios tampoco varía significativamente en función del sexo de éstos ni de la titularidad de los centros en que están escolarizados.

En el 58% de los casos, son ambos padres los que realizan el seguimiento de los estudios de sus hijos; las madres lo hacen en el 35% de los casos y solo los padres alrededor del 5%. No aparecen diferencias en quién o quiénes hacen el seguimiento de los estudios de los hijos que estén relacionadas con la titularidad de los centros, pero sí con el sexo de los alumnos, como puede observarse en el gráfico 21.

Cuando aparece un conflicto en relación con los estudios, la actuación de los padres no varía en función del sexo del alumno. Aunque la gran mayoría de los padres busca siempre una solución conjuntamente con sus hijos, se aprecian, sin embargo, diferencias en su actuación relacionadas con la titularidad de los centros: son más altos los porcentajes de alumnos de centros privados cuyos padres buscan con más frecuencia una solución conjuntamente con ellos, mientras que son más altos los porcentajes de alumnos de centros públicos cuyos padres nunca o solo en raras ocasiones buscan ese tipo de solución (gráfico 22).

Gráfico 22. Porcentajes de alumnos por búsqueda de una solución conjunta padres-hijos al conflicto en los estudios según la titularidad de los centros



Relación entre el número de horas semanales dedicadas al estudio fuera del centro y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Se han hallado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con esta variable, de manera que, a medida que los padres consideran que sus hijos dedican más tiempo al estudio fuera del centro, sus rendimiento son mejores, salvo cuando dicho tiempo sobrepasa las 15 horas (gráfico 23).

La significación de las diferencias encontradas aparece reflejada en la tabla 25. A medida que los padres consideran que sus hijos dedican al estudio más horas a lo largo de la semana, mejor es el rendimiento de éstos, hasta un máximo de diez horas.

Gráfico 23. Diferencias en el rendimiento según las horas semanales dedicadas al estudio fuera del horario escolar

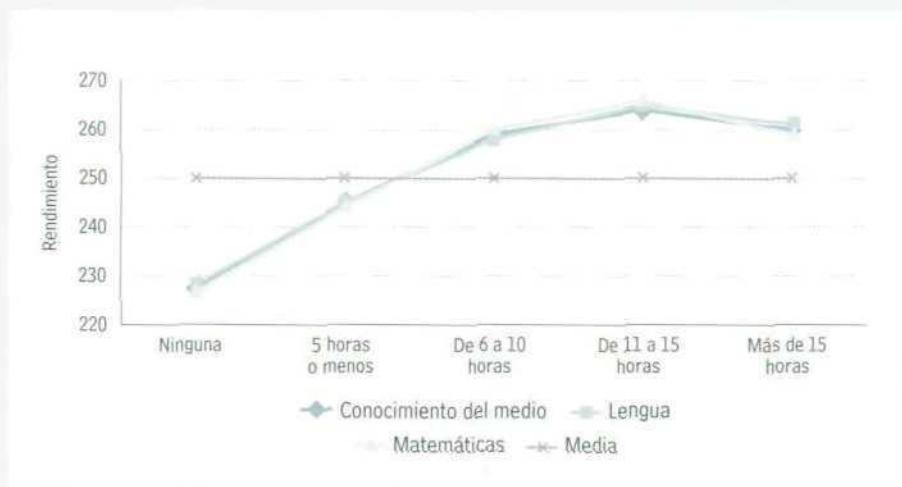


Tabla 25. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en horas semanales dedicadas al estudio fuera del centro escolar

	Ninguna	5 horas o menos	De 6 a 10 horas	De 11 a 15 horas
Ninguna				
5 horas o menos	●			
De 6 a 10 horas	●	●		
De 11 a 15 horas	●	●	●	
Más de 15 horas	●	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 26. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en horas semanales dedicadas al estudio fuera del centro escolar y el sexo

	Ninguna		5 horas o menos		De 6 a 10 horas		De 11 a 15 horas	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Ninguna								
5 horas o menos	●	●						
De 6 a 10 horas	●	●	●	●				
De 11 a 15 horas	●	●	●	●	●	▲		
Más de 15 horas	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

Tabla 27. Significación de las diferencias en el rendimiento según la puntuación en horas semanales dedicadas al estudio fuera del centro escolar y la titularidad

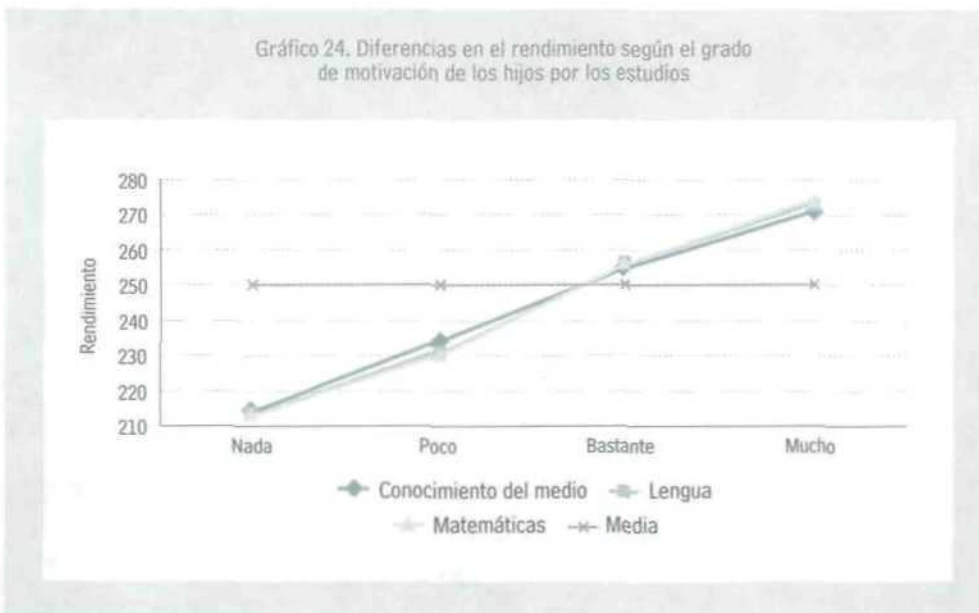
	Ninguna		5 horas o menos		De 6 a 10 horas		De 11 a 15 horas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ninguna								
5 horas o menos	●	● (L)						
De 6 a 10 horas	●	●	●	●				
De 11 a 15 horas	●	●	●	●	● (L)	▲		
Más de 15 horas	●	●	● (L)	▲	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

En las tablas 26 y 27, se señalan las diferencias encontradas cuando al analizar la relación de esta variable se tiene en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros. Como puede observarse, las tendencias son las mismas que las señaladas en el análisis global, con escasas diferencias en cada una de las variables de estratificación.

Relación entre el grado de motivación de los hijos respecto a los estudios y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Gráfico 24. Diferencias en el rendimiento según el grado de motivación de los hijos por los estudios



Se han apreciado diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el grado de motivación que sus padres creen que tienen por los estudios. Cuanto mayor es la motivación, mejores son los resultados (gráfico 24).

En la tabla 28, se señala la significación de las diferencias que, como puede observarse, a medida que la motivación es mayor, más altos son los resultados, con diferencias estadísticamente significativas entre todos los intervalos.

Tabla 28. Significación de las diferencias en el rendimiento según el grado de motivación de los hijos por los estudios

	Nada	Poco	Bastante
Nada			
Poco	●		
Bastante	●	●	
Mucho	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
○ Diferencias no significativas

Estas diferencias se repiten de igual manera cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos (tabla 29) y la titularidad de los centros (tabla 30).

Tabla 29. Significación de las diferencias en el rendimiento según el grado de motivación de los hijos por los estudios y el sexo

	Nada		Poco		Bastante	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Nada						
Poco	○	●				
Bastante	●	●	●	●		
Mucho	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ Diferencias no significativas

Tabla 30. Significación de las diferencias en el rendimiento según el grado de motivación de los hijos por los estudios y la titularidad

	Nada		Poco		Bastante	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Nada						
Poco	●	●				
Bastante	●	●	●	●		
Mucho	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ Diferencias no significativas

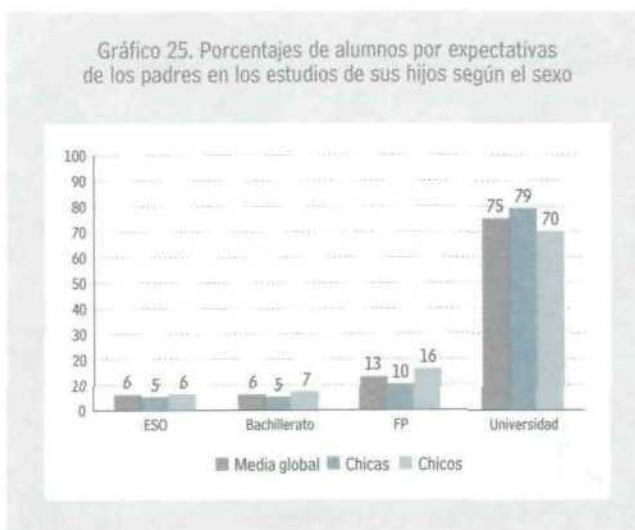
## Expectativas de estudio para los hijos

Las aspiraciones del 75% tanto de los padres como de las madres se dirigen a que sus hijos alcancen el máximo nivel educativo, es decir, que realicen estudios uni-



versitarios, el 13% pretende que estudien algún ciclo de formación profesional, el 6% desea que terminen el bachillerato y alrededor de otro 6% aspira únicamente a que sus hijos finalicen la enseñanza secundaria obligatoria.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros



Existen diferencias estadísticamente significativas, en función del sexo, en las expectativas de estudio que los padres tienen hacia sus hijos. Como se observa en el gráfico 25, las expectativas de los padres hacia las hijas son más elevadas que hacia los hijos: hay más padres de hijas que de hijos que aspiran a que éstas lleguen a tener una carrera universitaria. En el resto de los niveles de estudio, son más altas las expectativas hacia los chicos que hacia las chicas.

También se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el nivel de expectativas de estudio que los padres tienen para sus hijos que están relacionadas con la titularidad de los centros, según puede apreciarse en el gráfico 26. Se observa que es más alto el porcentaje de alumnos que asisten a centros privados cuyos padres quieren que sus hijos realicen estudios universitarios. Por el contrario, hay más padres de alumnos de centros públicos que aspiran a que sus hijos realicen una educación secundaria obligatoria, un bachillerato o una formación profesional.

Relación entre el nivel de expectativas en los padres en los estudios de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento



Se observan diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el nivel de expectativas que los padres tienen en los estudios de sus hijos. El rendimiento más alto se



Gráfico 27. Diferencias en el rendimiento según el nivel de expectativas de los padres en los estudios de sus hijos.

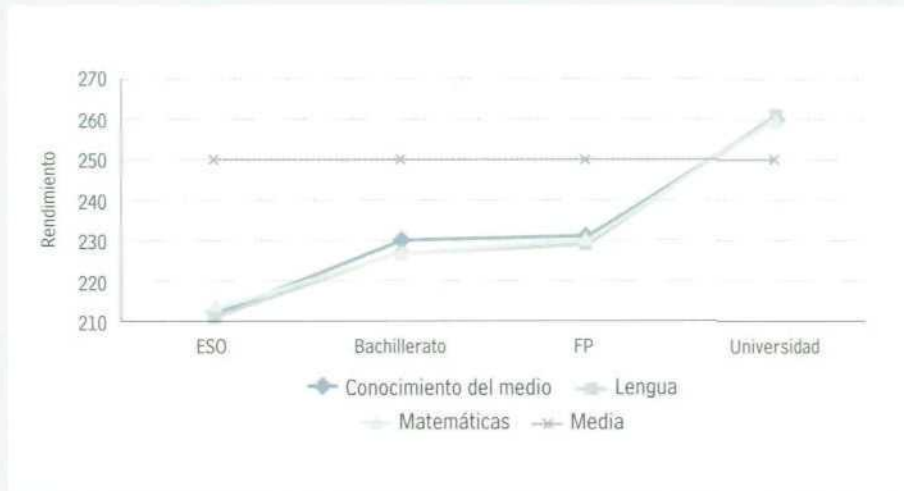


Tabla 31. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de expectativas de los padres en los estudios de sus hijos

	ESO	Bachillerato	FP
ESO			
Bachillerato	●		
FP	●	▲	
Universidad	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

corresponde con el deseo de los padres de que estudien una carrera universitaria, mientras que el más bajo coincide con el deseo de que los hijos dejen los estudios al finalizar la ESO (gráfico 27).

En la tabla 31, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos padres desean

Tabla 32. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de expectativas de los padres en los estudios de sus hijos y el sexo

	ESO		Bachillerato		FP	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
ESO						
Bachillerato	▲	●				
FP	●	●	▲	▲		
Universidad	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

Tabla 33. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de expectativas de los padres en los estudios de sus hijos y la titularidad

	ESO		Bachillerato		FP	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
ESO						
Bachillerato	▲	●				
FP	●	●	▲	▲		
Universidad	●	●	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

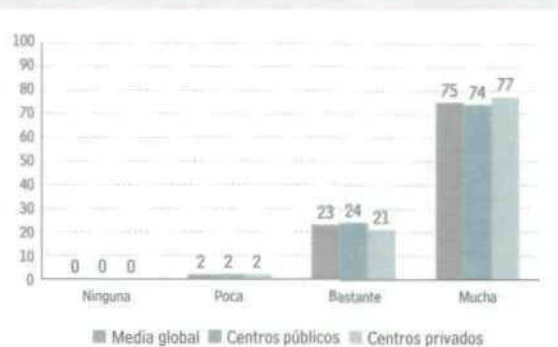
que sus hijos interrumpan sus estudios al terminar la ESO son los que obtienen los resultados significativamente más bajos que el resto, mientras que los que obtienen los resultados significativamente más altos son aquellos cuyos padres quieren que terminen una carrera universitaria.

Cuando se tiene en cuenta el sexo o la titularidad de los centros, las diferencias son las mismas que las señaladas en el análisis global, excepto que no existen diferencias entre las chicas y entre los alumnos de centros públicos tanto si terminan sus estudios al acabar la ESO o al finalizar el bachillerato (tablas 32 y 33).

### Importancia concedida a los resultados

Las áreas evaluadas quedan ordenadas de la siguiente manera: primero, matemáticas; segundo, lengua y tercero, conocimiento del medio, de acuerdo con la importancia que conceden los padres a que sus hijos obtengan un buen resultado.

Gráfico 28. Porcentajes de alumnos por la importancia que los padres conceden al estudio de la lengua según la titularidad de los centros



Diferencias por sexo de los alumnos y titularidad de los centros

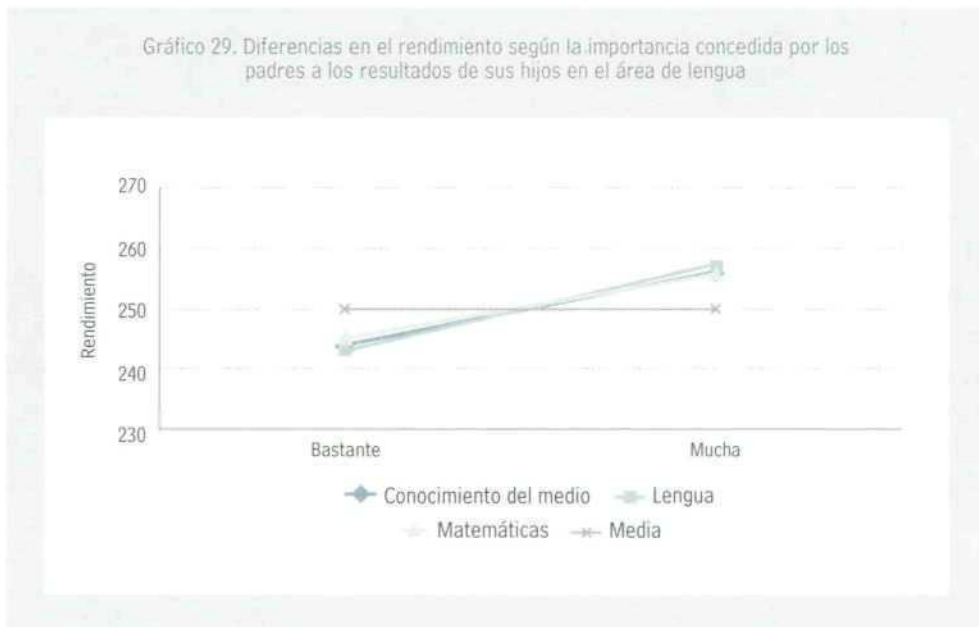
Se ha comprobado que las diferencias de las tres áreas evaluadas son muy semejantes por lo que aquí se recogen, a modo de ejemplo, los datos sobre el área de lengua.

Según puede observarse en el gráfico 28, en los centros privados hay un

porcentaje mayor de alumnos que en los centros públicos cuyos padres conceden "mucho importancia" al área de lengua castellana, mientras que el caso es el contrario entre los que le conceden solo "bastante importancia". No existe diferencia en la importancia que los padres conceden a las matemáticas y al conocimiento del medio que estén relacionadas con la titularidad de los centros donde estudian los alumnos.

El sexo de los alumnos no está en relación con la importancia que los padres conceden a las áreas evaluadas.

**Relación entre el nivel de expectativas en los padres en los estudios de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento**



Aunque la escala de respuesta de los padres era de ninguna, poca, bastante y mucha, la práctica inexistencia de respuestas en las dos primeras categorías ha hecho que se consideren solo las dos últimas para conocer si existen diferencias en el rendimiento de los alumnos en relación con esta variable.

En el gráfico 29 y en la tabla 34, se señalan las diferencias y su significación que, como queda reflejada, es estadísticamente significativa. Cuanto más importancia conceden los padres al área de lengua y

Tabla 34. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de expectativas de los padres en los estudios de sus hijos

	Bastante
Bastante	
Mucha	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
○ Diferencias no significativas

literatura, mejores son los resultados en las tres áreas evaluadas. Lo mismo sucede cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros.

## Actitudes de los alumnos

Los padres han expresado su opinión sobre el tipo de conductas que predominan en sus hijos: agresividad, competitividad, autonomía, autoestima y cuidado e higiene personal. Mediante la realización de un análisis factorial, se han podido agrupar estas variables en dos factores, que explican el 58% de la varianza.

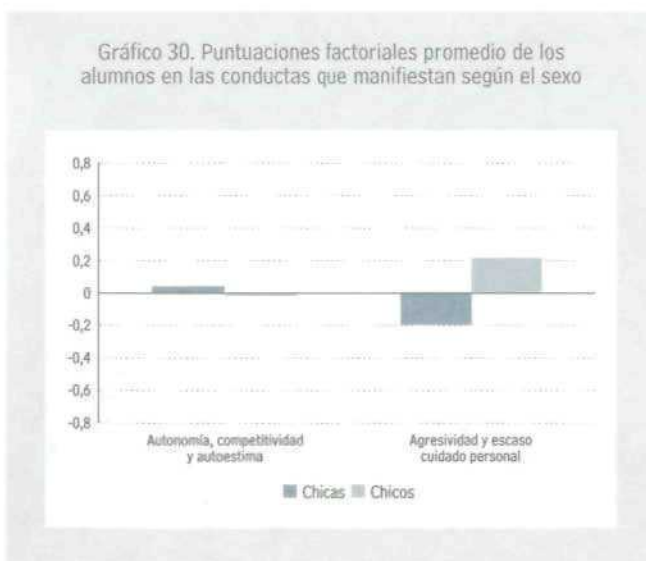
→ Factor 1: Autonomía, competitividad y autoestima que explica el 34% de la varianza.

→ Factor 2: Agresividad y escaso cuidado personal que explica el 24% de la varianza.

Entre estos dos factores no existe correlación.

Diferencias según el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros

Existen diferencias, según el sexo, en las conductas que manifiestan los alumnos. En el gráfico 30, puede observarse que las chicas puntúan más alto en autonomía, competitividad y autoestima, mientras que los chicos lo hacen en agresividad y menor cuidado personal.

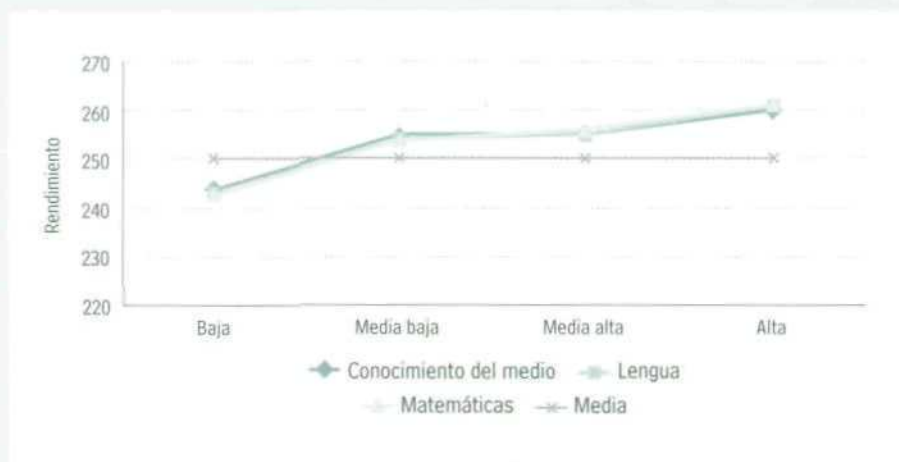


No existen diferencias en las conductas que manifiestan los alumnos que se puedan relacionar con la titularidad de los centros.

Relación entre la valoración de los padres de la autonomía, competitividad y autoestima de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor valoración de los padres de la autonomía, competitividad y autoestima de sus hijos. A mayor valoración, mejores resultados (gráfico 31).

Gráfico 31. Diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la autonomía, competitividad y autoestima de sus hijos



En la tabla 35, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos que obtienen el rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas evaluadas son aquéllos que sus padres dan una puntuación más baja a este factor, mientras que los resultados significativamente más altos están relacionados con una puntuación alta otorgada por los padres.

Tabla 35. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la autonomía, competitividad y autoestima de sus hijos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	▲	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

Al relacionar este factor teniendo en cuenta el sexo

Tabla 36. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la autonomía, competitividad y autoestima de sus hijos y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	●	▲	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas



de los alumnos, se observa que cuando los padres puntúan bajo en este factor, el rendimiento, tanto de chicas como de chicos, es significativamente el más bajo. Por el contrario, cuando los padres dan al factor una puntuación alta, las chicas obtienen el rendimiento significativamente más alto, mientras que entre los chicos no se aprecian diferencias (tabla 36).

Otro tanto ocurre cuando se tiene en cuenta la titularidad. Los alumnos, tanto de centros públicos como de privados, que obtienen el rendimiento más bajo son aquellos cuyos padres han dado la puntuación más baja a este factor, mientras que

Tabla 37. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la autonomía, competitividad y autoestima de sus hijos y la titularidad

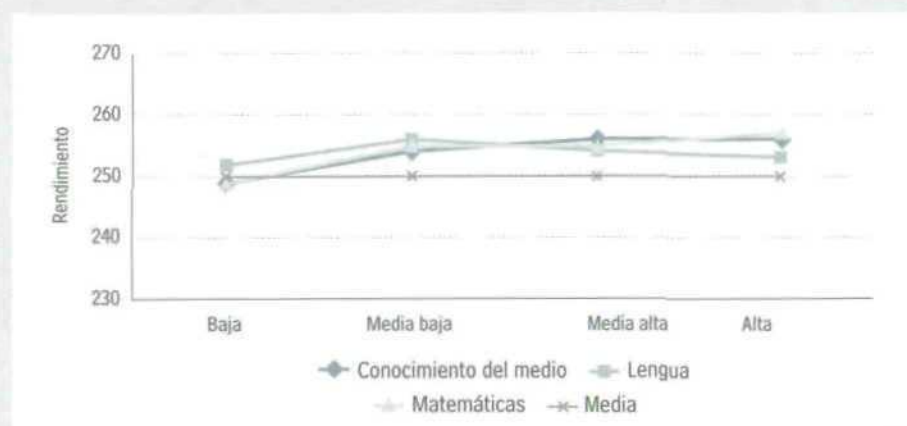
	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	●	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

el más alto lo consiguen aquellos cuyos padres han puntuado alto, no existiendo diferencias significativas entre los resultados cuando los padres han dado una puntuación media alta o alta (tabla 37).

Relación entre la valoración de los padres de la agresividad, y el escaso cuidado personal de sus hijos y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Gráfico 32. Diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la agresividad y el escaso cuidado personal de sus hijos



Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con una mayor o menor puntuación de los padres en este factor (gráfico 32).

En la tabla 38, se señala la significación de las diferencias encontradas. Cuando los padres puntúan bajo en este factor, los alumnos obtienen un rendimiento significativamente más bajo en las áreas de conocimiento del medio y matemáticas que los que se encuentran en los demás intervalos.

No se aprecian diferencias significativas que estén relacionadas con el sexo de los alumnos o la titularidad de los centros.

Tabla 38. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la agresividad y el cuidado personal de sus hijos

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	● (CM,M)		
Media alta	● (CM,M)	▲	
Alta	● (CM,M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM, M) Diferencias significativas en conocimiento del medio y matemáticas

## RELACIONES DE LAS FAMILIAS CON EL CENTRO EDUCATIVO

### Participación de los padres en la vida escolar del centro

Una parte del cuestionario dirigido a los padres se centraba en preguntas relacionadas con su participación en diversos aspectos de la vida escolar. A través de la realización de un análisis factorial, se ha obtenido un único factor de todas estas cuestiones, cuya definición es la siguiente:

→ Factor 1: Participación de los padres en actividades del centro. Padres que colaboran en actividades escolares, de organización y de gestión del centro. Este factor explica el 78% de la varianza.

#### Diferencias por sexo de los alumnos y titularidad de los centros

La participación de los padres en las actividades

Gráfico 33. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos por la participación de los padres en las actividades del centro según el sexo de los alumnos



de los centros educativos a los que acuden sus hijos es significativamente diferente según el sexo de los hijos y la titularidad de los centros.

Como puede apreciarse en los gráficos 33 y 34, las puntuaciones más altas corresponden a los padres de las chicas y a los de alumnos de centros de titularidad pública. Se puede afirmar, pues, que los padres de las chicas y los que llevan a sus hijos (chicos o chicas) a centros públicos son los que más colaboran en las actividades de los centros.

Relación entre la valoración de los padres de su participación en las actividades del centro y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Gráfico 34. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos por la participación de los padres en las actividades del centro según la titularidad del mismo



En el gráfico 35 se observa que a medida que los padres puntúan más alto en su nivel de participación, los resultados de los alumnos son más bajos. En la tabla 39 se señala que esas diferencias son significativas entre los distin-

Gráfico 35. Diferencias en el rendimiento según la puntuación de los padres en su participación en las actividades del centro

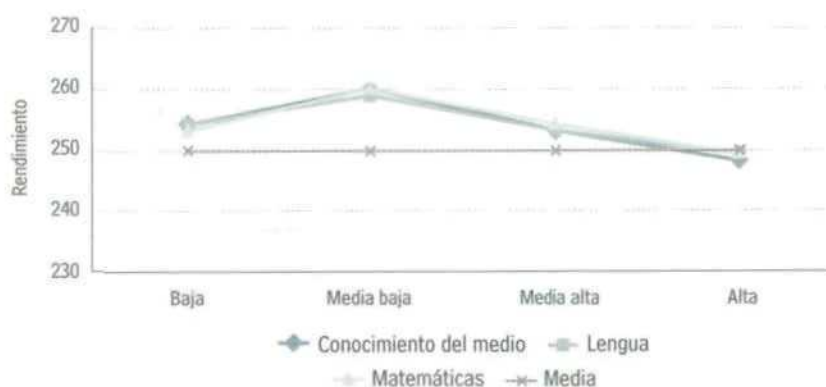


Tabla 39. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de su participación en las actividades del centro

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	▲	●	
Alta	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

tos intervalos establecidos.

También existen diferencias en el rendimiento en relación con esta variable cuando, además, se tiene en cuenta el sexo y la titularidad de los centros (tablas 40 y 41).

Tabla 40. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de su participación en las actividades del centro y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	▲	● (M)				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	▲	▲	●	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas  
● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 41. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de su participación en las actividades del centro y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Baja						
Media baja	▲	▲				
Media alta	▲	▲	▲	▲		
Alta	▲	▲	●	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

## Comunicación con el centro

El 66% de los padres se comunica habitualmente con el centro por medio de reuniones de padres del grupo-clase, el 58% a través de cartas o circulares, el 14% a través del teléfono, el 42% mediante reuniones con el director y el 60%

a través de reuniones convocadas por la asociación de padres y madres del centro.

El 19% de los padres está muy satisfecho con la información que recibe del centro educativo respecto de la educación de sus hijos; el 67% lo está bastante, el 12%, poco, y el 2%, nada satisfecho.

#### Diferencias por sexo de los alumnos y titularidad de los centros

Aunque la gran mayoría de los padres, tanto de chicas como de chicos, están bastante satisfechos con la información que reciben de los centros en los que estudian sus hijos, existen diferencias significativas que guardan relación con el sexo de éstos. Son más altos los porcentajes de las alumnas que de los alumnos cuyos padres están bastante y muy satisfechos con la información recibida (gráfico 36).



También existen diferencias significativas en la satisfacción de los padres con la información proporcionada por el centro de sus hijos en función de la titularidad del mismo. Los padres de los alumnos que asisten a centros de titularidad privada son los más satisfechos (gráfico 37).



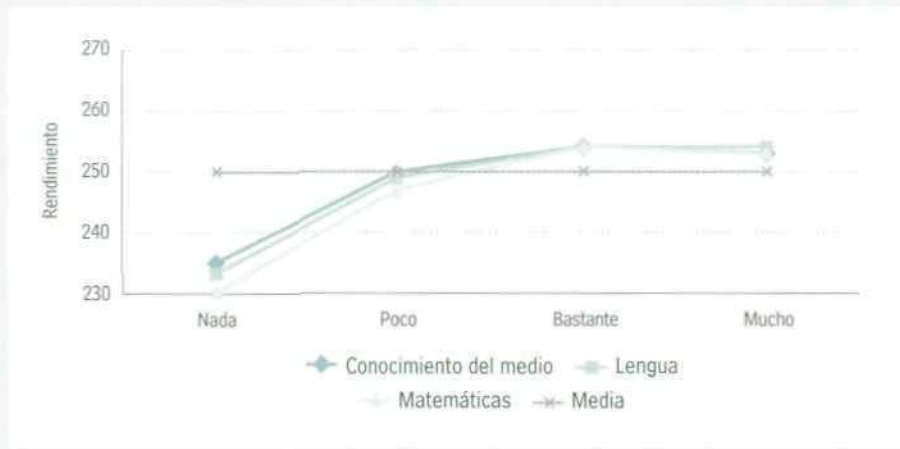
Relación entre la valoración de los padres de la información que reciben del centro y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

En el gráfico 38 se observa que a medida que los padres puntúan más alto en su satisfacción con la información que reciben del centro, los resultados de los alumnos son mejores.

En la tabla 42 se señala la significación de las dife-



Gráfico 38. Diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la información que reciben del centro



rencias. Son los alumnos cuyos padres están nada satisfechos los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo. Cuando se relaciona esta variable con el rendimiento, teniendo en cuenta el sexo y la titularidad, también se aprecian diferencias significativas, que se señalan en las tablas 42 y 43.

Tabla 42. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la información que reciben del centro

	Nada	Poca	Bastante
Nada			
Poca	●		
Bastante	●	▲	
Mucha	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

Tabla 43. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la información que reciben del centro y el sexo

	Nada		Poca		Bastante	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Nada						
Poca	▲	▲				
Bastante	●	●	▲	● (M)		
Mucha	●	●	▲	● (M)	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas  
● (M) Diferencias significativas en matemáticas

Tabla 44. Significación de las diferencias en el rendimiento según la valoración de los padres de la información que reciben del centro y la titularidad

	Nada		Poca		Bastante	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Nada						
Poca	▲	●				
Bastante	●	●	● (M)	▲		
Mucha	●	●	● (M)	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (M) Diferencias significativas en matemáticas

## Relación padres-profesores

El 41% de los padres afirma haber mantenido una o dos entrevistas con los tutores o con alguno de los profesores de su hijo durante el curso; el 30% ha mantenido tres o cuatro entrevistas; el 20% más de cuatro y hay un 9% que no se ha entrevistado nunca con los profesores o tutores de su hijo a lo largo del curso.

Los temas más frecuentemente tratados en las entrevistas que los padres han mantenido con los profesores o tutores han sido los siguientes: la adaptación del hijo al centro -conducta e integración- (35%), la colaboración de los padres en el proceso educativo (51%) y los problemas de aprendizaje de los hijos (34%). El 32% de los padres ha manifestado estar muy satisfecho con estas entrevistas, el 59% está bastante satisfecho, el 8%, poco y un 1% nada satisfecho.

En la inmensa mayoría de los casos, los profesores han estado fácilmente accesibles para entrevistarse con los padres: el 90% de los padres afirma que les ha resultado fácil contactar con los profesores cuando han querido hablar con ellos sobre los estudios de sus hijos, el 7% declara que unas veces sí y otras no y el 3% restante dice que siempre les ha resultado difícil contactar con ellos.

Basándose en la opinión expresada por los propios padres, puede afirmarse que éstos están, en general, satisfechos con los profesores de sus hijos; el 37% de los padres afirma que están muy satisfechos con los profesores de sus hijos de sexto curso de educación primaria, el 55% está bastante satisfecho y el 8% de los padres, poco o nada satisfechos.

Las discrepancias que se han producido entre el profesorado y los padres han sido escasas: el 91% de los padres afirma que no ha tenido conflictos con ninguno de los profesores de sus hijos, el 6% ha tenido pocos problemas, el 2% bastantes y el 1% muchos.

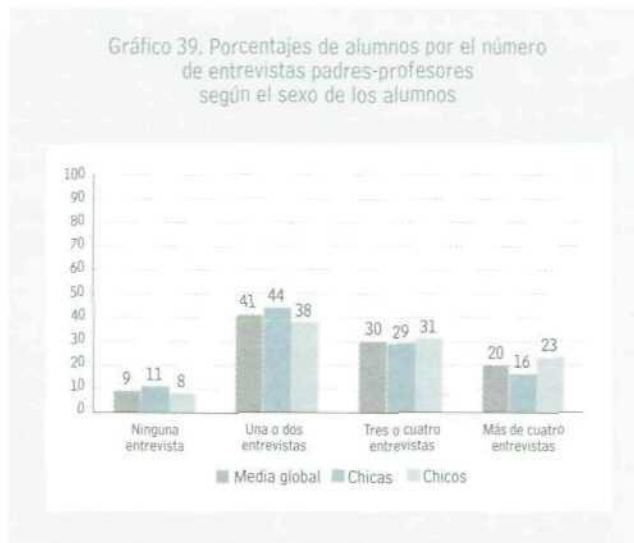
### Diferencias por sexo de los alumnos y titularidad de los centros

Se han encontrado diferencias significativas en el número de entrevistas que los padres mantienen con los profesores y tutores de sus hijos, en función del sexo de los alumnos y la titularidad de los centros donde estudian, en dos de los temas que se abordan en las entrevistas: la adaptación del alumno al centro y los problemas de aprendizaje.

Los padres con hijos varones y los que llevan a sus hijos a centros de titularidad pública se entrevistan más frecuentemente con los profesores que los padres de chicas y los que llevan a sus hijos a centros privados (gráficos 39 y 40).

Al analizar la frecuencia de entrevistas en función del tema tratado, se han encontrado diferencias significativas por titularidad y sexo en relación tanto con los temas de la adaptación de los alumnos a los centros en los que estudian como con los problemas de aprendizaje. Los padres de los chicos y de los alumnos que estudian en centros privados son los que con mayor frecuencia tratan, en sus entrevistas con los profesores y tutores, la cuestión de la adaptación de los alumnos al centro y sus problemas de aprendizaje.

Por otra parte, tal como puede observarse por los porcentajes que aparecen en los gráficos 41 y 42, los padres de chicas y los que llevan a sus hijos (chicos y chicas) a centros privados están significativamente más satisfechos de las entrevistas que mantienen con los profesores y tutores que los padres de chicos y los que escolarizan a sus hijos en centros públicos.



Por sexo, existen también diferencias estadísticamente significativas en el grado de satisfacción general que los padres tienen con los profesores de sus hijos y en el número de conflictos que hayan podido tener con ellos (gráficos 43 y 44). Los padres que tienen hijas son los más satisfechos y los que han tenido menos conflictos con el profesorado. A este respecto, resulta necesario señalar que esta conclusión general necesitaría una reflexión en términos más amplios, en el sentido de que no parece lógico pensar que la actitud del profesorado en las relaciones con los padres sea diferente en función de que sus alumnos sean chicos o chicas; más lógico parece pensar que las contestaciones de los padres a la encuesta responden más al contenido de las entrevistas que a la propia relación padres-profesores. Se sabe que hay un porcentaje significativamente superior de chicas cuyo comportamiento y rendimiento escolar son mejores que los de los chicos, por lo que el contenido de las entrevistas con los profesores en estos casos es, lógicamente,

Gráfico 41. Porcentajes de alumnos por el grado de satisfacción de los padres con las entrevistas que mantienen con los profesores según el sexo de los alumnos:

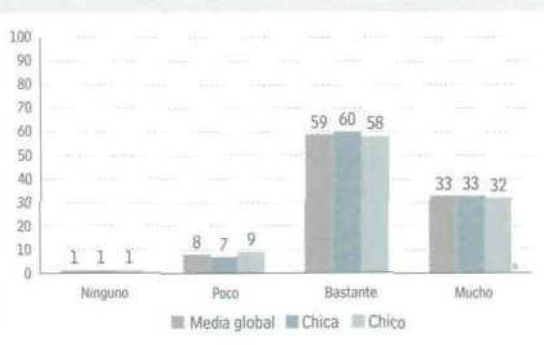


Gráfico 42. Porcentajes de alumnos cuyos padres están satisfechos con las entrevistas que mantienen con los profesores según la titularidad de los centros:

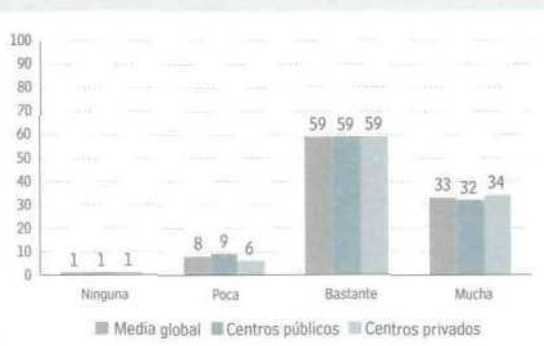


Gráfico 43. Porcentajes de alumnos por el grado de satisfacción general de los padres con el profesorado según el sexo de los alumnos:

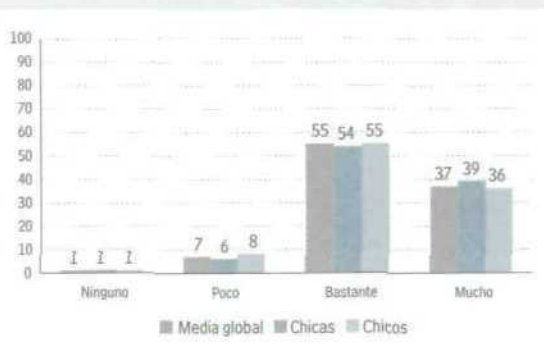
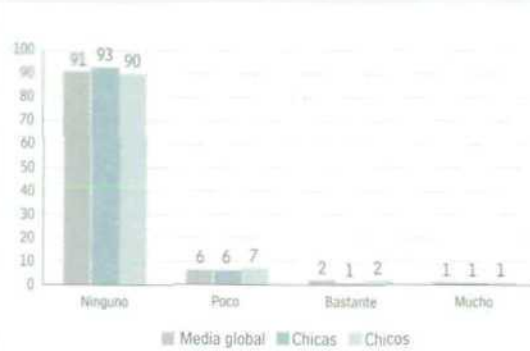


Gráfico 44. Porcentajes de alumnos por número de conflictos de los padres con los profesores según el sexo de los alumnos

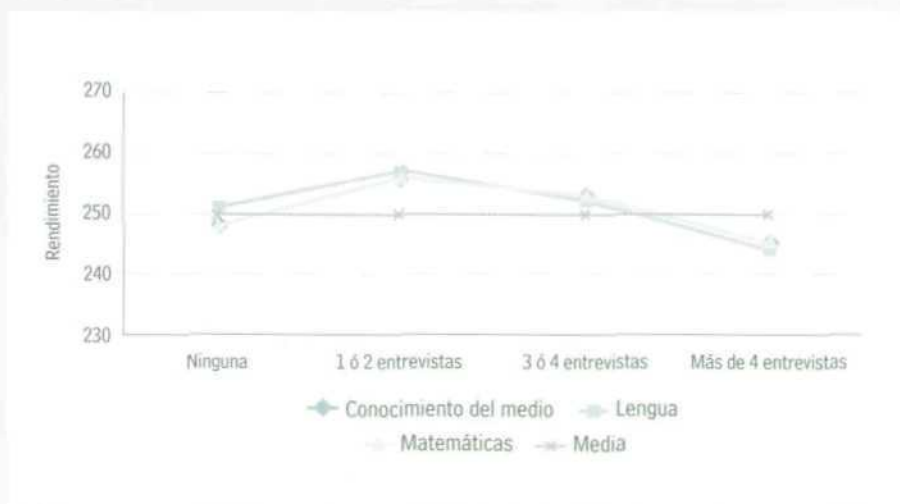


más satisfactorio para los padres.

Relación entre el número de entrevistas mantenidas por los padres con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con el número de entrevistas que mantie-

Gráfico 45. Diferencias en el rendimiento según el número de entrevistas mantenidas por los padres con el profesorado



nen los padres con el profesorado. Los resultados más altos los logran los alumnos cuyos padres se entrevistan una o dos veces en el curso con el profesorado de sus hijos (gráfico 45).

En la tabla 45, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos padres se entrevistan con el profesorado una o dos veces a lo largo del curso obtienen el rendimiento significativamente más alto, en las tres áreas evaluadas, que aquellos cuyos padres no se entrevistan con el profesorado o los que lo hacen más de cuatro veces en el curso, que son los que obtienen los resultados significativamente más bajos.



Tabla 45. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de entrevistas mantenidas por los padres con el profesorado

	Ninguna	1 ó 2 entrevistas	3 ó 4 entrevistas
Ninguna			
1 ó 2 entrevistas	●		
3 ó 4 entrevistas	▲	▲	
Más de 4 entrevistas	● (L)	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L) Diferencias significativas en lengua

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos al relacionar esta variable con el rendimiento, se observa que tanto los chicos como las chicas cuyos padres se han entrevistado más de cuatro veces con el profesorado a lo largo del curso obtienen un rendimiento más bajo en las tres áreas evaluadas que el que logran los que los suyos se han entrevistado entre una y cuatro veces (tabla 46).

Tabla 46. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de entrevistas mantenidas por los padres con el profesorado y el sexo

	Ninguna		1 ó 2 entrevistas		3 ó 4 entrevistas	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Ninguna						
1 ó 2 entrevistas	▲	▲				
3 ó 4 entrevistas	▲	▲	▲	▲		
Más de 4 entrevistas	▲	▲	●	●	●	●

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas

Tabla 47. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de entrevistas mantenidas por los padres con el profesorado y la titularidad

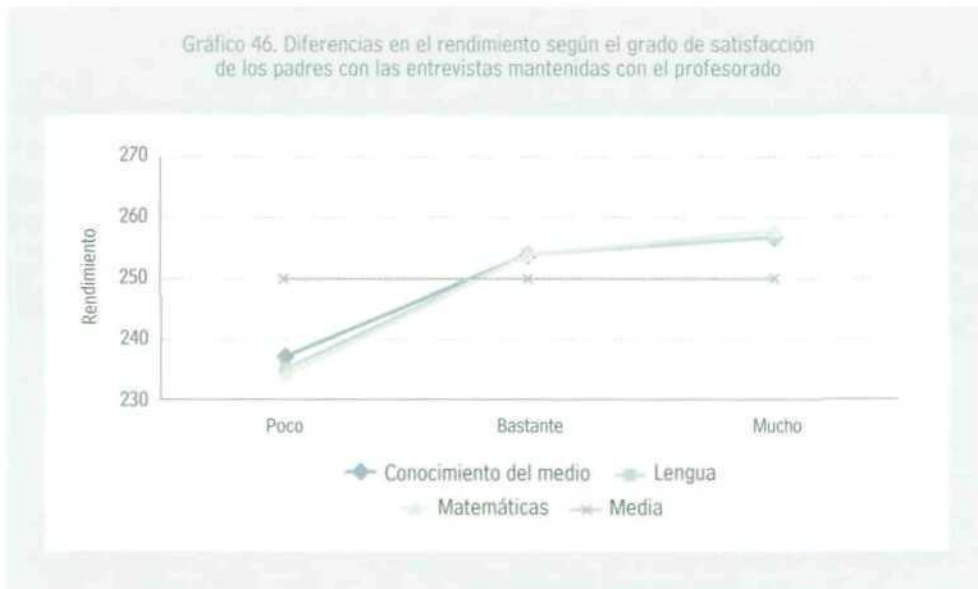
	Ninguna		1 ó 2 entrevistas		3 ó 4 entrevistas	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ninguna						
1 ó 2 entrevistas	▲	▲				
3 ó 4 entrevistas	●	▲	▲	●		
Más de 4 entrevistas	▲	● (M)	● (L)	●	●	● (M)

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (L, M) Diferencias significativas en lengua o matemáticas

Al tener en cuenta la titularidad de los centros, siguen siendo los alumnos, tanto de centros privados como públicos, cuyos padres se han entrevistado con el profesorado más de cuatro veces en el curso los que obtienen el rendimiento más bajo, aunque no en todas las áreas.

Además, los alumnos de centros públicos cuyos padres y profesores han celebrado tres o cuatro entrevistas obtienen un rendimiento más alto que el que logran aquellos cuyos padres no se han entrevistado ninguna vez. Lo mismo ocurre entre los alumnos de centros privados, aunque, en este caso, las diferencias se dan entre los resultados más altos de los alumnos cuyos padres se han entrevistado con el profesorado una o dos veces y aquellos cuyos padres lo han hecho entre tres y cuatro veces.

Relación entre la valoración de los padres de su grado de satisfacción con las entrevistas mantenidas con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento



Se ha reducido la escala a tres categorías ya que *ningún* (ningún grado de satisfacción) tiene un número muy limitado de alumnos. A partir de esta nueva escala, se ha observado (gráfico 46) que existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con esta variable.

Tabla 48. Significación de las diferencias en el rendimiento según la satisfacción con las entrevistas mantenidas por los padres con el profesorado

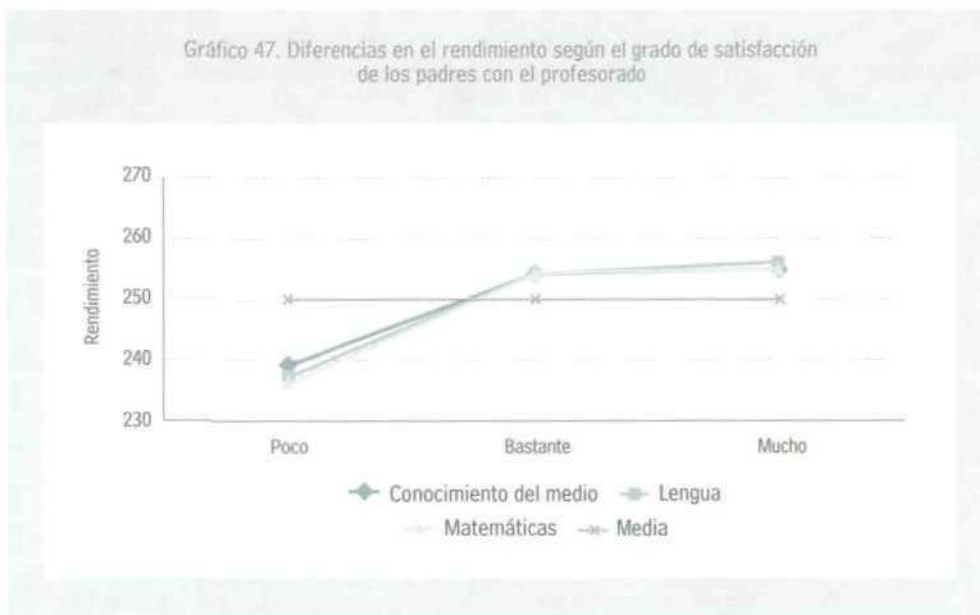
	Poco	Bastante
Poco		
Bastante	●	
Mucho	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

En la tabla 48, se señala la significación de las diferencias encontradas. Como puede observarse, los alumnos cuyos padres están poco satisfechos con las entrevistas mantenidas con el profesorado son los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas evaluadas. Lo mismo sucede cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros.

Relación entre la satisfacción de los padres con el profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Nuevamente se ha reducido la escala a tres categorías por los motivos señalados anteriormente, y, a partir de esta nueva escala, se ha observado que existen dife-



rencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con esta variable (gráfico 47).

En la tabla 49, se señala la significación de las diferencias encontradas. Como puede observarse, los alumnos cuyos padres están poco satisfechos con el profesorado de sus hijos son los que obtienen el rendimiento significativamente más bajo en las tres áreas evaluadas. Lo mismo sucede cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos y la titularidad de los centros.

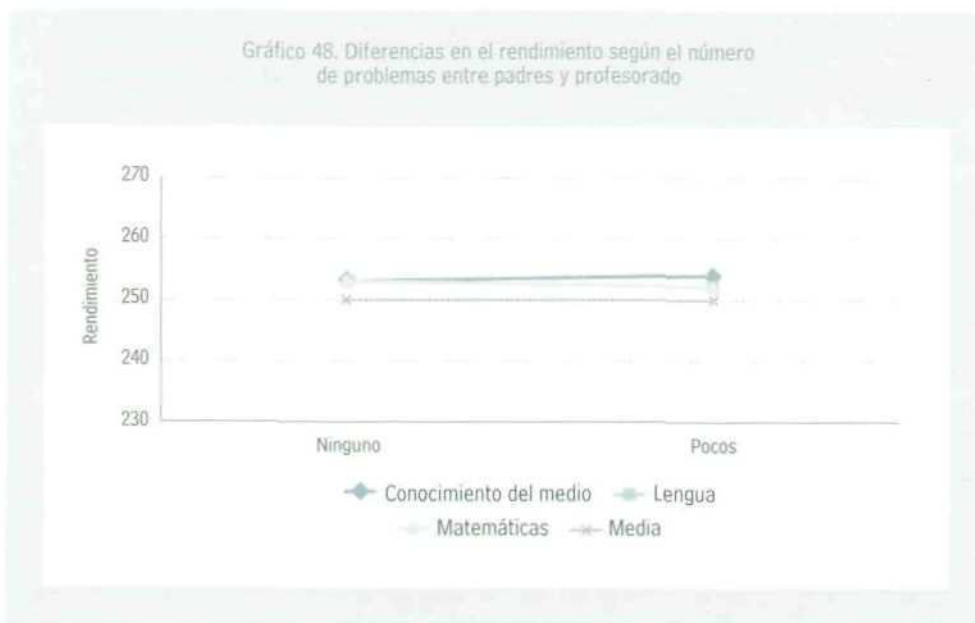
Tabla 49. Significación de las diferencias en el rendimiento según la satisfacción de los padres con el profesorado

	Poco	Bastante
Poco		
Bastante	●	
Mucho	●	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

Relación entre el número de conflictos entre padres y profesorado y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento.

Como ha podido observarse en el gráfico 44, el número de alumnos cuyos padres han tenido bastantes o muchos conflictos con el profesorado es tan escaso que no



se ha tenido en cuenta a la hora de relacionar esta variable con el rendimiento. Con todo, no se han encontrado diferencias en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con el hecho de que los padres no hayan tenido problemas con el profesorado o hayan tenido pocos (gráfico 48 y tabla 50).

Tabla 50. Significación de las diferencias en el rendimiento según el número de conflictos entre padres y profesores

	Ninguna	Pocos
Poco		
Bastante	▲	
Mucho	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
▲ Diferencias no significativas

### Relación familia-centro

Dentro de este epígrafe se ha incluido la relación de los padres con el centro a través de reuniones y entrevistas, su satisfacción con el centro y con la dirección del mismo y sus posibles deseos de trasladar a sus hijos a otro centro.

Con las cuestiones referidas a los distintos aspectos de la relación de los padres con el centro educativo en el que estudian sus hijos se ha realizado un análisis factorial, a través del cual se ha obtenido un único factor:

→ Factor 1: Importancia de las reuniones y entrevistas de los padres con el centro educativo. Los padres señalan la importancia que conceden a las reuniones y entrevistas con el colegio en las que se les informa sobre el sistema educativo, los temas generales del curso, el grupo del que forman parte sus hijos y los problemas y situaciones individuales. Este factor explica el 73% de la varianza.

También han proporcionado información los padres sobre su satisfacción con el centro y con la dirección del mismo. Estas dos variables forman un único factor:

→ Factor 1: Satisfacción general de los padres con el centro. Los padres manifiestan su satisfacción tanto general como con el funcionamiento de la dirección del centro. Este factor explica el 84% de la varianza.

Por último, el 77% de los padres ha manifestado que no desea cambiar a sus hijos de centro, el 17% no se lo ha planteado y el 6% sí que desearía cambiarlos de colegio.

Diferencias por sexo de los alumnos y titularidad de los centros

No existen diferencias significativas ni en la importancia que los padres conceden a los contenidos de las reuniones y entrevistas que mantienen con el centro educativo, ni en su satisfacción general con el mismo, que estén relacionadas con el sexo de los alumnos. Sin embargo, sí se observan diferencias estadísticamente significativas, en los dos factores, que están relacionadas con la titularidad de los centros.

Según se observa en el gráfico 49, los padres de los alumnos que estudian en centros de titularidad privada conceden más importancia a los contenidos de las reuniones y entrevistas que mantienen con el centro educativo y están, en general, más satisfechos con el mismo que aquellos cuyos hijos estudian en centros públicos.

Relación entre la importancia concedida por los padres a las reuniones y entrevistas que mantienen con el centro educativo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con este factor (gráfico 50). Cuanto mayor es la importancia que los padres conceden a

Gráfico 49. Puntuaciones factoriales promedio de los alumnos por la importancia concedida por los padres a los temas de las reuniones del colegio según la titularidad de los centros

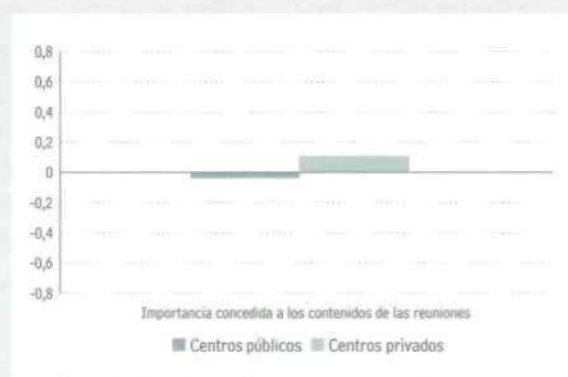
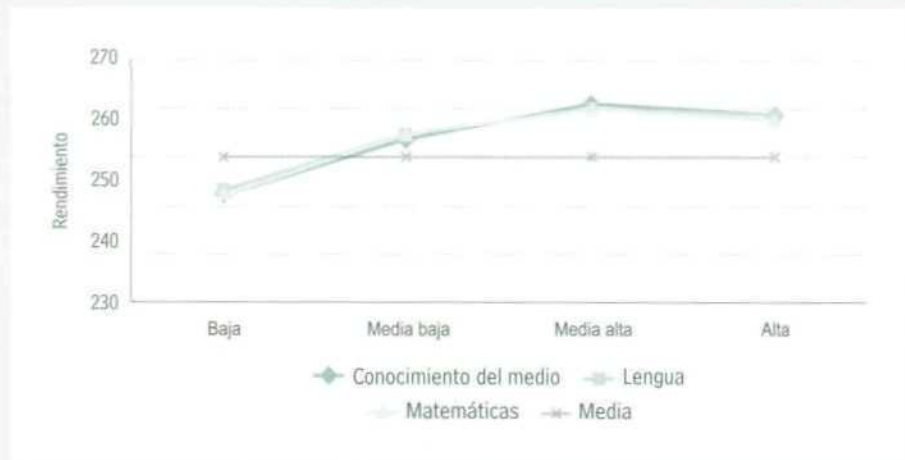




Gráfico 50. Diferencias en el rendimiento según la importancia concedida por los padres a las reuniones y entrevistas que mantienen con el centro educativo



las reuniones y entrevistas que mantienen con el centro, más altos son los rendimientos de sus hijos.

En la tabla 51, se señala la significación de las diferencias encontradas. Los alumnos cuyos padres conceden poca importancia a las entrevistas y reuniones con el centro en el que estudian sus hijos obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los que están en el resto de los intervalos.

Tabla 51. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida por los padres a las reuniones y entrevistas mantenidas con el centro educativo

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	●		
Media alta	●	●	
Alta	●	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

Tabla 52. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida por los padres a las reuniones y entrevistas mantenidas con el centro educativo y el sexo

	Baja		Media baja		Media alta	
	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico
Baja						
Media baja	●	●				
Media alta	●	●	▲	▲		
Alta	●	●	▲	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
▲ No existen diferencias significativas

También existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos cuando los padres dan una puntuación media baja o media alta a la importancia de dichas reuniones o entrevistas, siendo el rendimiento, en este último caso, significativamente más alto.

Cuando se tiene en cuenta el sexo de los alumnos en la relación de este factor con el rendimiento, se observa que tanto las chicas como los chicos cuyos padres conceden poca importancia a las entrevistas y reuniones con el centro en el que estudian sus hijos obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los que están en el resto de los intervalos (tabla 52).

Cuando lo que se tiene en cuenta es la titularidad de los centros (tabla 53), se observa que entre los alumnos de centros públicos aquellos cuyos padres conceden poca

Tabla 53. Significación de las diferencias en el rendimiento según la importancia concedida por los padres a las reuniones y entrevistas mantenidas con el centro educativo y la titularidad

	Baja		Media baja		Media alta	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados	Públicos	Privados
Baja						
Media baja	●	▲				
Media alta	●	●	● (CM)	▲		
Alta	●	●	● (CM)	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas  
 ▲ Diferencias no significativas  
 ● (CM) Diferencias significativas en conocimiento del medio

importancia a las entrevistas y reuniones con el centro en el que estudian sus hijos obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que logran los que están en el resto de los intervalos, mientras que entre los de centros privados las diferencias se dan solo con los de los dos intervalos más altos.

También se aprecian diferencias significativas, aunque solo en el área de conocimiento del medio, entre los alumnos de centros públicos cuyos padres han dado una puntuación media baja a este factor y el que logran los que los suyos han otorgado una puntuación media alta y alta, más favorable para estos últimos casos.

Relación entre el nivel de satisfacción general de los padres con el centro educativo y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento

No se han apreciado diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con este factor como puede apreciarse en el gráfico 51 y en la tabla 54.

Gráfico 51. Diferencias en el rendimiento según el nivel de satisfacción general de los padres con el centro educativo

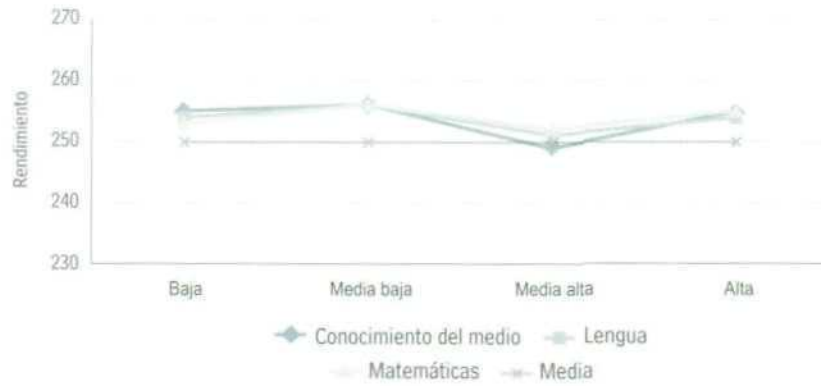


Tabla 54. Significación de las diferencias en el rendimiento según el nivel de satisfacción general de los padres con el centro educativo

	Baja	Media baja	Media alta
Baja			
Media baja	▲		
Media alta	▲	▲	
Alta	▲	▲	▲

● Diferencias estadísticamente significativas en las tres áreas  
■ No existen diferencias significativas



## 10 LOS RESULTADOS EN LOS CENTROS PEQUEÑOS

EN el capítulo 2, que hace alusión al tipo de muestreo, al hablar sobre la estratificación de los centros, además de tener en cuenta la comunidad autónoma y la titularidad de los mismos, se atendió al tamaño: por un lado estaban los centros pequeños, con menos de diez alumnos en sexto curso de educación primaria, y por otro, los centros grandes, con más de diez alumnos en dicho curso. En la anterior evaluación de la educación primaria realizada por el INCE se excluyeron los centros pequeños, con lo que se dejó fuera una proporción de la población de alumnos no superior al 3%.

El objetivo de esta inclusión consiste en poder comparar el rendimiento de los alumnos escolarizados en centros pequeños con el que obtienen los que están escolarizados en centros denominados grandes a efectos de este estudio.

Extraída la muestra de los centros pequeños (120 centros, con un promedio de 6 alumnos, que representan el 7,4% de la muestra total), se observó que casi la totalidad de los centros eran de titularidad pública, de manera que, a la hora de comparar centros grandes y pequeños, se ha tomado la decisión de que la comparación se realice solo entre los centros de esa titularidad. También se señalarán los resultados de los centros grandes y pequeños de titularidad privada, pero no se realizarán las comparaciones dado el escaso número de alumnos en los centros pequeños de este tipo de titularidad.

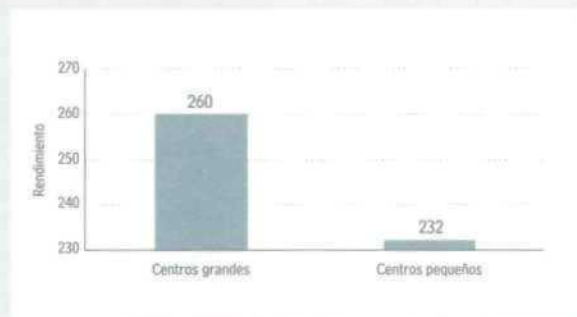
### DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO

En el gráfico 1, se refleja la puntuación media alcanzada por los alumnos de centros públicos, en el área de conocimiento del medio, en función del tamaño de los centros en los que estudian. Como puede apreciarse, tanto los alumnos de centros grandes como los de centros pequeños obtienen idéntico rendimiento en





Gráfico 2. Puntuación media de los alumnos de centros privados en conocimiento del medio según el tamaño de los centros



embargo, dado el pequeño número de alumnos de esta última categoría, no se puede analizar la significación de las diferencias.

Gráfico 3. Puntuaciones medias de los alumnos de centros públicos en lengua según el tamaño de los centros

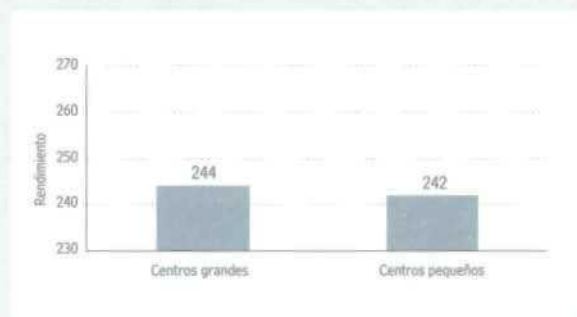
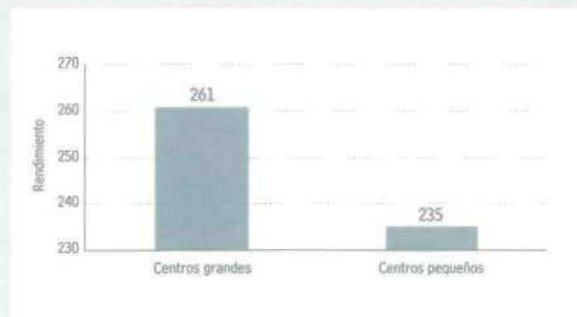


Gráfico 4. Puntuaciones medias de los alumnos de centros privados en lengua según el tamaño de los centros



esta área, por lo que no existen diferencias significativas.

En el gráfico 2, se señalan las puntuaciones de los alumnos de centros privados en el área de conocimiento del medio. Como puede observarse, es más alta la media obtenida por los alumnos de centros grandes que de centros pequeños; sin

## DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

En el gráfico 3, se refleja la puntuación media alcanzada por los alumnos de centros públicos, en el área de lengua castellana y literatura, en función del tamaño de los centros en los que estudian. Como puede observarse, los alumnos de centros grandes obtienen una media dos puntos por encima de la de los centros pequeños; sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

En el gráfico 4, se señalan las puntuaciones de los alumnos de centros

privados, en el área de lengua castellana y literatura. Como puede apreciarse, es más alta la media obtenida por los alumnos de centros grandes que de centros pequeños; sin embargo, como ya se ha señalado, dado el pequeño número de alumnos de esta última categoría, no se puede analizar la significación de las diferencias.

## DIFERENCIAS EN LOS RESULTADOS EN MATEMÁTICAS

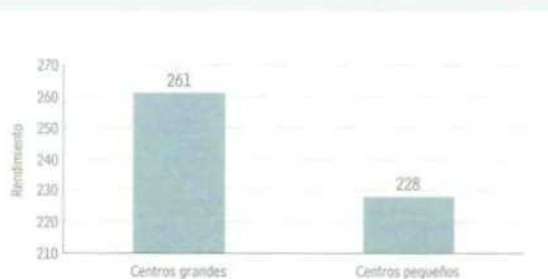
En el gráfico 5, se refleja la puntuación media alcanzada por los alumnos de centros públicos, en el área de matemáticas, en función del tamaño de los centros en los que estudian. Como puede observarse, los alumnos de centros grandes obtienen una media un punto más baja que la de los centros pequeños; sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Gráfico 5. Puntuaciones medias de los alumnos de centros públicos en matemáticas según el tamaño de los centros



En el gráfico 6, se señalan las puntuaciones de los alumnos de centros privados en el área de matemáticas. Como puede apreciarse, es más alta la media obtenida por los alumnos de centros grandes que de centros pequeños; sin embargo, como ya se ha señalado, dado el reducido número de alumnos de esta última categoría, no se puede analizar la significación de las diferencias.

Gráfico 6. Puntuaciones medias de los alumnos de centros privados en matemáticas según el tamaño de los centros



## DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y DE PROCESO DEL CUESTIONARIO DE ALUMNOS

De todos los factores y variables analizadas de las respuestas dadas por los propios alumnos, las diferencias entre centros grandes y pequeños son las que aparecen en la tabla 1

Tabla 1. Diferencias en los factores y variables del cuestionario de alumnos

Diferencias no significativas	Diferencias estadísticamente significativas
<b>PERFIL</b>	
SEXO	NÚMERO DE LIBROS
EDAD	COMIENZO DE LA ESCOLARIDAD
REPETICIÓN DE CURSOS	LENGUA MATERNA
<b>HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES</b>	
Deberes Ayuda en la realización de deberes Tiempo dedicado a ver la televisión Faltas de asistencia a clase	Actividades extraescolares
EXPECTATIVAS	
<b>AUTOCONCEPTO ESCOLAR</b>	
INTELIGENCIA, ESFUERZO Y HABILIDADES ARTÍSTICAS	
SOCIABILIDAD	
TIMIDEZ Y TRANQUILIDAD	
COLABORACIÓN Y SOLIDARIDAD	
<b>RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS</b>	
COMPORTAMIENTO DE LOS COMPAÑEROS EN CLASE	
RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS	
<b>RELACIÓN CON LOS PADRES</b>	
PADRES IMPLICADOS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE SUS HIJOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR	
PADRES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO PERSONAL Y EDUCATIVO DE SUS HIJOS	
PADRES PREOCUPADOS POR LOS HÁBITOS DE TRABAJO DE SUS HIJOS	
<b>ACTITUD HACIA EL CENTRO Y LA ACTIVIDAD ESCOLAR</b>	
ADAPTACIÓN A LA VIDA ESCOLAR, MOTIVACIÓN POR EL TRABAJO Y GUSTO POR LA PARTICIPACIÓN	
AUTONOMÍA Y SATISFACCIÓN CON LA ACTIVIDAD ESCOLAR	
<b>OPINIÓN SOBRE EL PROFESORADO</b>	
SATISFACCIÓN GENERAL CON EL PROFESORADO	
EXIGENCIA DEL PROFESORADO	
<b>PERCEPCIÓN SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	
<b>FORMAS DE TRABAJO EN CLASE</b>	
Trabajo participativo, activo y tecnológico Trabajo clásico Trabajo en grupo	
<b>FORMAS DE EVALUACIÓN</b>	
Evaluación continua Autoevaluación	Controles

NORMAS Y DISCIPLINA	
Orden y disciplina	
Quién establece las normas	
Respeto por las normas de clase	
ACTITUDES DEL ALUMNO	
Importancia de las matemáticas y de sacar buena nota	
Gusto por las lenguas	
Trabajo en grupo y participación	
Actividades necesarias para sacar buenas notas	
Gusto por las matemáticas	
Importancia del trabajo, la memoria y la comprensión	
Gusto por la lengua inglesa	
Gusto por el conocimiento del medio	
Importancia de estar entre los mejores, del factor suerte y de tener inteligencia	
Importancia de ir bien en todas las áreas excepto en matemáticas	

Así pues, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en las variables número de libros, comienzo de la escolaridad, uso de la lengua materna, actividades extraescolares y realización de controles.

Siguiendo este orden, cabe señalar que los alumnos de centros pequeños disponen de menos libros, comienzan su escolaridad más tarde y, en las comunidades con lengua propia distinta del castellano, utilizan en mayor proporción la lengua de su comunidad que los alumnos de centros grandes; además, realizan más actividades extraescolares y menos controles que éstos.

## DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y DE PROCESO DEL CUESTIONARIO DE TUTORES

De todas las preguntas a las que han dado respuesta los tutores de los alumnos evaluados de sexto curso, las diferencias estadísticamente significativas aparecen en la tabla 2, en la que se observa que:

Tabla 2. Diferencias en los factores y variables del cuestionario de tutores

Diferencias no significativas	Diferencias estadísticamente significativas
	ACTIVIDADES DE FORMACIÓN
	DIFICULTAD DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO
DATOS DEL GRUPO DEL QUE EL PROFESORADO ES TUTOR	
Número de alumnos por clase	

Número de profesores que imparte clase a un grupo Un único tutor por ciclo	
TAREAS RELACIONADAS CON LA FUNCIÓN TUTORIAL	
Atención individualizada del tutor a los alumnos Reuniones del tutor con los servicios de orientación educativa	Reuniones del tutor con el grupo de alumnos Atención individualizada del tutor a los padres Reuniones del tutor con el resto de los maestros del grupo Reuniones del tutor con otros tutores del ciclo
PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO	
TIEMPO SEMANAL DEDICADO A LAS ÁREAS EVALUADAS	
IMPORTANCIA CONCEDIDA A LOS ASPECTOS TEÓRICOS DE LA ACTUACIÓN DOCENTE	
Profesor que concede importancia a los contenidos Profesor tradicional Profesor participativo Profesor que comparte las teorías constructivistas	
PRÁCTICA DOCENTE	
Profesor dinamizador que estimula la creatividad Profesor que combina dirección y participación Profesor que facilita más el trabajo en grupo que el trabajo de investigación de los alumnos Profesor que prioriza el estudio y el trabajo individual Profesor práctico y participativo Profesor que hace uso de materiales audiovisuales Profesor que fomenta las exposiciones y los debates de los alumnos	
PREPARACIÓN DE LAS CLASES	
MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	
Profesor que utiliza materiales actuales y funcionales Profesor que se apoya, básicamente, en el libro de texto Profesor que alterna tecnología y recursos impresos Profesor que se apoya, exclusivamente, en el libro de texto	
LEER Y ESCRIBIR	
Profesor que fomenta la lectura Profesor que dedica tiempo a la lectura y la escritura en clase Profesor que fomenta la escritura	
DEBERES	
Frecuencia con la que el tutor manda deberes de lengua	Frecuencia con la que el tutor manda deberes de conocimiento del medio y matemáticas
EVALUACIÓN	
Profesor que evalúa basándose en la observación, en el empleo de preguntas y en la corrección de trabajos Profesor que valora principalmente procedimientos y actitudes Profesor que basa la evaluación en controles puntuales	Profesor que realiza evaluaciones continuas



PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR	
RELACIÓN CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS	
Número de reuniones colectivas celebradas entre tutores y padres Motivos que interesan a los padres en sus reuniones con los tutores	Quién o quiénes solicitan las reuniones individuales con los tutores
RELACIÓN CON LOS ALUMNOS	
	Satisfacción de los tutores
DISCIPLINA	
Faltas muy graves	Faltas leves Faltas graves Amonestaciones en privado Amonestaciones con notificación a la familia Imposición de tareas para resarcir el daño causado Expulsión temporal del centro Apoyo de las familias a las sanciones aplicadas por el tutor

En los centros pequeños son superiores los porcentajes de alumnos cuyos tutores han realizado actividades de formación de más de 60 horas y también es mayor el porcentaje de alumnos cuyos tutores consideran que las pruebas utilizadas para esta evaluación tienen una mayor dificultad que la que consideran que tienen los tutores de centros grandes.

En general, los tutores de los alumnos de centros pequeños mandan realizar menos deberes en casa de conocimiento del medio y de matemáticas que los de centros grandes y emplean menos la evaluación continua.

Con respecto a las siguientes tareas relacionadas con el ejercicio de la función tutorial: reuniones con el grupo de alumnos, atención individualizada a los padres, reuniones con los maestros del grupo, reuniones con otros tutores del ciclo –las únicas entre las que se han encontrado diferencias significativas–, se observa que en los centros pequeños o se realizan con menos frecuencia o no llegan a realizarse porque lo impide su propia configuración.

Sobre la percepción del clima escolar, se han encontrado diferencias significativas en variables relacionadas con la relación que mantienen los tutores con los padres y los alumnos y en cuestiones disciplinarias.

Según los tutores, en los aspectos que hacen referencia a su relación con los padres de los alumnos, los que tienen hijos en centros pequeños solicitan entrevistas en menor porcentaje de lo que lo hacen los padres de los alumnos escolarizados en centros grandes, lo que supone que sea más alto el porcentaje de tutores que, a iniciativa suya, se entrevista con los padres de sus alumnos. Por otro

lado, el nivel de satisfacción que el profesorado tiene con sus alumnos es significativamente más alto entre los tutores de centros pequeños.

Finalmente, cabe señalar que es menor el número de alumnos de centros pequeños que comete faltas de disciplina leves o graves y que sus tutores tienden a utilizar, en mayor medida, las amonestaciones en privado o con notificación a las familias, la imposición de tareas para resarcir el daño causado y la expulsión temporal del centro. Estos tutores tienen un mayor apoyo de las familias que los de los centros grandes.

## DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y DE PROCESO DEL CUESTIONARIO DE COORDINADORES

De todas las preguntas a las que han dado respuesta los coordinadores de ciclo en el que se encuentran los alumnos evaluados, las diferencias estadísticamente significativas aparecen en la tabla 3.

Tabla 3. Diferencias en los factores y variables del cuestionario de coordinadores

Diferencias no significativas	Diferencias estadísticamente significativas
<b>EXPERIENCIA EN EL CARGO</b>	
Número de cursos continuados que llevan en el puesto	Procedimientos de elección
<b>REUNIONES DE COORDINACIÓN</b>	
Frecuencia de las reuniones con el equipo directivo Frecuencia con la que se tratan los distintos temas en las reuniones con el equipo directivo	Frecuencia de las reuniones con los profesores de ciclo y con los profesores de etapa
<b>TEMAS DE LAS REUNIONES CON LOS PROFESORES</b>	
<b>FRECUENCIA DE LAS REUNIONES CON LOS PROFESORES PARA TRATAR LOS SIGUIENTES TEMAS</b>	
Discusión sobre los resultados de la evaluación	Programación de actividades Discusión sobre cuestiones organizativas Preparación de materiales didácticos Acuerdos sobre los criterios de evaluación Preparación de materiales de evaluación
<b>ÁMBITOS EN LOS QUE LOS PROFESORES TRABAJAN LOS SIGUIENTES ASPECTOS</b>	
La programación de actividades Preparación de materiales didácticos Preparación de materiales para la evaluación	Las cuestiones organizativas Los criterios de evaluación Discusión de los resultados de la evaluación
Agrupación de alumnos	Número de profesores especialistas
<b>Distribución de tiempos</b>	
Número de sesiones semanales dedicadas a cada una de las áreas evaluadas Tiempo dedicado al recreo o al descanso	

Aspectos metodológicos	
PROGRAMACIÓN	
Programación que tiene en cuenta aspectos innovadores Programación que tiene en cuenta la educación individualizada	Programación basada en aspectos clásicos
PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO	
Procedimientos de trabajo en grupo Tareas para casa y corrección en clase Procedimiento clásico de trabajo Procedimientos basados en el uso de medios audiovisuales y la exposición Procedimientos participativos	Procedimientos basados en roles diferenciados
PREPARACIÓN DE LAS CLASES	
Preparación de las clases teniendo en cuenta al alumno y la evaluación	Preparación de las clases con actividades de ampliación Preparación tradicional de las clases
PRESENTACIÓN DE UN TEMA NUEVO	
Presentación innovadora Presentación tradicional	
PRÁCTICA DOCENTE	
Búsqueda del desarrollo personal del alumno Práctica tradicional Manejo de material educativo Uso de documentación Uso de nuevas tecnologías	
UTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO	
El libro de texto como guía básica y exclusiva El libro de texto como complemento	
TRABAJOS ESCRITOS	
Utilización de distintos procedimientos de evaluación La observación como base de la evaluación Evaluación a partir de las producciones escritas de los alumnos Evaluación basada en el trabajo en grupo Evaluación por exámenes y registros	

En los procedimientos de elección de los coordinadores de ciclo, los coordinadores de los centros pequeños son elegidos más frecuentemente por la dirección del centro mientras que en los centros grandes es más frecuente su elección por parte de los tutores del ciclo o por rotación.

En relación con las reuniones que mantienen los coordinadores de ciclo, se observan diferencias significativas en dos variables: en la frecuencia de las reuniones con los profesores y en los ámbitos en los que se abordan determinadas cuestiones escolares. Por un lado, las reuniones que mantienen los coordinadores de centros pequeños con el profesorado, para programar actividades, discutir cuestiones administra-

tivas, preparar materiales didácticos y acordar criterios o materiales de evaluación son menos frecuentes que en los centros grandes. Por otro lado, los ámbitos desde los que los profesores toman acuerdos sobre cuestiones organizativas, establecen criterios de evaluación y discuten sus resultados, son, con mayor frecuencia, la etapa o individualmente, en el caso de los centros pequeños y por ciclos o por cursos, en el caso de los centros grandes.

El número de especialistas que mayoritariamente tienen los centros pequeños, en el caso de que los haya, es únicamente uno por especialidad.

En cuanto a los aspectos metodológicos, los centros pequeños realizan con menor frecuencia que los grandes programaciones basadas en aspectos clásicos y conceden menor importancia a procedimientos de trabajo basados en roles diferenciados.

Por último, y con respecto a la preparación de las clases, los coordinadores de centros pequeños consideran que realizan con menor frecuencia que los de los grandes la preparación de las clases con actividades de ampliación mientras que llevan a cabo, con más frecuencia, una preparación tradicional.

## DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y DE PROCESO DEL CUESTIONARIO DE EQUIPOS DIRECTIVOS

De todas las preguntas a las que han dado respuesta los equipos directivos de los centros en los que están escolarizados los alumnos evaluados, las diferencias estadísticamente significativas aparecen en la tabla 4.

Tabla 4. Diferencias en los factores y variables del cuestionario del equipo directivo

Diferencias no significativas	Diferencias estadísticamente significativas
Los centros educativos y su entorno	
	AGRUPACIÓN DE ALUMNOS
	NÚMERO DE PROFESORES POR GRUPO DE ALUMNOS
LA DIRECCIÓN DEL CENTRO	
Número de directores nombrados en los diez últimos años	
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
Horas de formación Adecuación de la formación del profesorado a las necesidades del centro e incidencia en el mismo	Cursos
TUTORÍAS	
CRITERIOS DE ASIGNACIÓN	



Número de tutores por grupo de alumnos a lo largo de la educación primaria	Continuidad de los profesores en el ciclo Profesorado que pasa más horas con los alumnos
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
Especialización en un tipo de deficiencia Colaboración con organismos externos Personal especializado Aula específica de educación especial El profesorado recibe orientación suficiente Plan de zona Recursos y materiales necesarios Asesoramiento externo Profesor de educación especial Coordinación entre agentes	

Al analizar dichas diferencias estadísticamente significativas, se observa que, por las propias características de los centros grandes y pequeños, es lógico que existan diferencias tanto en la agrupación de los alumnos como en el número de profesores que atiende a cada grupo de alumnos.

De igual manera se aprecian diferencias significativas por tamaño de los centros en los porcentajes de alumnos en función de los cursos de formación que realiza el profesorado: mientras que, si se trata de centros grandes, el 60% de los alumnos tienen profesores que realizan cursos dentro del plan de formación del profesorado en el centro; el porcentaje de alumnos de centros pequeños cuyos profesores realizan esta actividad es del 50%.

Finalmente, entre los distintos criterios analizados para la asignación de tutorías, existen diferencias en dos de ellos. Es más alto el porcentaje de alumnos de centros grandes que tienen tutores que han sido asignados con un criterio de continuidad en el ciclo, mientras que es mayor el porcentaje de alumnos de centros pequeños que tienen tutores elegidos con el criterio de número de horas que pasa con el alumnado.

## DIFERENCIAS EN LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y DE PROCESO DEL CUESTIONARIO DE FAMILIAS

De todas las preguntas a las que han dado respuesta las familias de los alumnos evaluados, las diferencias estadísticamente significativas aparecen en la tabla 5.

La única diferencia significativa encontrada en las respuestas de los padres que llevan a sus hijos a centros de distinto tamaño está en su grado de participación en las actividades del centro. Son los padres de centros pequeños los que participan más.



Tabla 5. Diferencias en los factores y variables del cuestionario de familias

Diferencias no significativas	Diferencias estadísticamente significativas
<b>FAMILIA Y EDUCACIÓN</b>	
<i>Actividades de los hijos fuera el horario escolar</i>	
Conciertos, teatro, museos, exposiciones, cine y excursiones Amigos y deportes Ordenador y videojuegos Dibujar, leer y hablar con los padres Ver televisión y escuchar música	
<i>Relación padres-hijos en relación con los estudios</i>	
DIÁLOGO, SATISFACCIÓN, AYUDA Y APOYO	
Satisfacción de los padres con el rendimiento de sus hijos Ayuda que los padres prestan a sus hijos en la realización de trabajos escolares y frecuencia con la que hablan de sus estudios Apoyo externo	
TIEMPO DE ESTUDIO, MOTIVACIÓN Y CONTROL	
Número de horas dedicadas al estudio fuera del centro Grado de motivación Frecuencia con la que los padres dialogan con sus hijos sobre los estudios Quién realiza el seguimiento de los estudios de los hijos Búsqueda de una solución conjunta entre padres e hijos al conflicto en los estudios	
EXPECTATIVAS DE LOS PADRES EN LOS ESTUDIOS DE SUS HIJOS	
IMPORTANCIA CONCEDIDA A LAS ÁREAS EVALUADAS	
<i>Actitudes de los alumnos</i>	
Autonomía, competitividad y autoestima Agresividad y escaso cuidado corporal	
<i>Relaciones de la familia con el centro educativo</i>	
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA VIDA ESCOLAR DEL CENTRO	
	Participación de los padres en las actividades del centro
COMUNICACIÓN CON EL CENTRO	
Satisfacción de los padres con la información que reciben del centro	
RELACIÓN PADRES-PROFESORES	
Número de entrevistas entre padres y profesores Satisfacción de los padres con las entrevistas que mantienen con los profesores y los tutores Número de conflictos de los padres con los profesores	

#### RELACIÓN FAMILIA-CENTRO

Importancia que los padres conceden a los contenidos de las reuniones y de las entrevistas que mantienen con el centro educativo	
Satisfacción general de los padres con el centro	
Deseo de cambiar a los hijos de centro educativo	

## RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE CONTEXTO Y DE PROCESO CON LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN CENTROS PEQUEÑOS

Como ya se ha puesto de manifiesto, el número de alumnos de centros pequeños es, en conjunto, escaso y aún lo es más cuando ha de repartirse entre los intervalos de cada variable o factor. Ese número tan reducido de alumnos hace que no parezca oportuno aplicar los estadísticos que se han utilizado en este estudio para relacionar las variables de contexto y proceso con los resultados porque el error sería tan grande que no podría concluirse afirmación alguna con el más mínimo apoyo estadístico.



## II METODOLOGÍA

### OBJETIVOS

Aunque se han expuesto más ampliamente los objetivos de este trabajo en la introducción, parece conveniente recogerlos nuevamente en este capítulo, aunque sea de forma resumida.

Los objetivos de este trabajo consistieron básicamente en:

Conocer lo que saben los alumnos al final de la educación primaria (sexto curso de educación primaria, alumnos de 12 años) en conocimiento del medio, lengua castellana y literatura y matemáticas.

Comparar el rendimiento conseguido por los alumnos en esta evaluación y el que lograron alumnos de la misma edad (sexto curso de educación general básica) en el año 1995.

Relacionar el rendimiento de los alumnos con los factores contextuales y los procesos educativos.

### ÁMBITO GEOGRÁFICO

Todo el territorio español.

### ÁMBITO POBLACIONAL

Todos los alumnos y alumnas matriculados en sexto de educación primaria el curso escolar 1998/99, con la única exclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

### TIPO DE MUESTREO

El tipo de muestreo ha sido por conglomerados, estratificado y realizado en dos etapas:

1ª etapa: selección aleatoria de un número de colegios en cada estrato proporcional al peso de cada estrato en la población. La probabilidad de cada colegio de ser selec-

cionado dentro de su estrato era proporcional al número de alumnos que escolarizaba cada uno.

2ª etapa: selección aleatoria de un aula de sexto de educación primaria dentro de cada colegio elegido en la primera etapa.

Los colegios se estratificaron en función de:

1º. Tamaño del centro. Centros con menos de 10 alumnos en sexto de educación primaria (centros pequeños) y centros con 10 o más alumnos en sexto de primaria (centros grandes).

2º. Comunidad autónoma. Todas las comunidades con competencias plenas en materia educativa -cuando se aplicaron las pruebas- (11 comunidades) y el territorio administrado por el MECED.

3º. Titularidad de los centros. Centros públicos y centros privados, incluyendo en estos últimos tanto los centros privados propiamente dichos como los gestionados con fondos públicos, (centros concertados).

Forman parte de la muestra

- Los alumnos del aula seleccionada no catalogados como con NEE.
- Los tutores de las clases seleccionadas.
- Los coordinadores de los tres ciclos de educación primaria de los centros seleccionados.
- Los equipos directivos de los centros seleccionados.
- Las familias de los alumnos seleccionados.

## TAMAÑOS MUESTRALES

Tamaños proyectados

- Centros: 445 centros con 10 o más alumnos de sexto de educación primaria y 120 centros con menos de 10 alumnos de sexto de educación primaria
- Alumnos: un promedio de 23 y 6 alumnos por cada tipo de centros respectivamente, dando 10.955 alumnos.
- Tutores: 565
- Coordinadores: 1995.
- Equipos directivos: 565.
- Familias: 10.955.



### Afijación de la muestra

- Proporcional al tamaño de la población en cada estrato.

### Precisión muestral a priori

El tamaño proyectado de la muestra de alumnos pretende producir estimaciones de medias y porcentajes con un coeficiente de confianza del 95% y márgenes de error:

- Medias:  $\pm 0,06 s$  ( $s$ : estimación de la desviación típica)
- Porcentajes:  $\pm 3\%$

La precisión especificada arriba ha sido obtenida sin tener en cuenta que el muestreo es estratificado, por la dificultad de contemplar ese hecho. En estudios anteriores se ha encontrado que las variables de rendimiento se distribuyen de forma muy homogénea dentro de cada estrato y, por ello, la muestra ofrece un rendimiento en precisión muy superior al estimado sin considerar la estratificación.

### Tamaños logrados

Centros	Alumnos	Tutores	Coordinadores	Directores	Familias
562	10.743	534	506	540	9.826

De los 562 centros, 444 eran grandes, con más de 10 alumnos en sexto curso de educación primaria y 118, pequeños, con menos de 10 alumnos de sexto curso de educación primaria.

De los 10.743 alumnos, 9.952 eran alumnos de centros grandes y 791 de centros pequeños.

Número de alumnos por tipos de prueba:

	Modelo A	Modelo B	Modelo C	Modelo D	Modelo E	Total
Conocimiento del medio	2.117	2.111	2.078	2.102	2.081	10.489
Lengua	2.093	2.110	2.089	2.100	2.095	10.487
Matemáticas	2.103	2.101	2.090	2.110	2.095	10.499

### Precisión de las estimaciones de rendimiento global

La muestra obtenida ha dado unas estimaciones de rendimiento global en conoci-

miento del medio, lengua castellana y literatura y matemáticas con unos márgenes de error entorno a  $\pm 0,8\%$  y coeficiente de confianza del 95%.

## PRUEBAS Y CUESTIONARIOS

### Modelos de pruebas

La imposibilidad de realizar un estudio piloto, que permitiera conocer la validez de las pruebas utilizadas, obligó a la realización de cinco modelos diferentes de pruebas que permitieron disponer de un mayor número de preguntas. De este modo, en caso de tener que desechar alguna de ellas, al realizar la validación de las pruebas tras la aplicación de las mismas, se podría seguir abarcando la totalidad del currículo que se quería evaluar.

Las pruebas se diseñaron en forma de cinco modelos por área. Cada modelo constaba de unas preguntas comunes a todos los modelos del área y de unas preguntas específicas del modelo. La asignación de los modelos se hizo de forma rotativa en cada clase de modo que un alumno realizaba un modelo de prueba de cada área. Aproximadamente la quinta parte de los alumnos de la muestra realizaron cada modelo de prueba en cada área.

Las preguntas comunes habían formado parte de las pruebas de la evaluación de sexto de EGB del curso 1994/95, lo que permite construir una escala común a ambas pruebas y comparar resultados.

Esa forma de construir las pruebas denominada 'muestreo matricial' permite incluir un número mucho mayor de preguntas y cubrir de modo más exhaustivo el currículo.

Las preguntas se seleccionaron de manera que cubrieran todos los bloques de contenidos.

### Tipo de preguntas

Las preguntas fueron de opción múltiple con cuatro opciones y una sola correcta, pero en lengua se incluyeron algunas preguntas abiertas de respuesta breve o larga.

## COMPOSICIÓN DE LAS PRUEBAS

### Conocimiento del medio

18 preguntas comunes a los cinco modelos.

El número total de preguntas en el modelo A fue de 44, en el B de 42; en el C de 42; en el D de 42 y en el E de 44.

#### Lengua castellana y literatura

22 preguntas comunes a los cinco modelos.

El número total de preguntas en el modelo A fue de 45; en el B de 47; en el C de 45; en el D de 46 y en el E de 47.

#### Matemáticas

20 preguntas comunes a los cinco modelos.

El número total de preguntas en el modelo A fue de 41; en el B de 40; en el C de 41; en el D de 41 y en el E de 42.

Todas las pruebas incluían una batería de preguntas sobre actitudes de los alumnos hacia las respectivas áreas evaluadas.

## CUESTIONARIOS DE CONTEXTO

A fin de recoger información sobre el contexto del alumno, el contexto educativo general y sobre los procesos y entorno educativos se confeccionaron los siguientes cuestionarios:

- General del alumno
- Del tutor
- De los tres coordinadores de ciclo
- De los equipos directivos
- De las familias

## APLICACIÓN

#### Fechas de aplicación

Meses de mayo y junio de 1999.

#### Procedimiento de aplicación

La aplicación se llevó a cabo en cuatro de las seis sesiones de trabajo que los alumnos realizaron en dos días generalmente consecutivos. En el primer día se aplicaron dos pruebas, en las dos primeras sesiones, y la tercera se reservó para responder el cuestionario general de alumnos. En la cuarta sesión, ya el segundo día, se aplicó la tercera prueba. En las dos sesiones restantes se aplicaron una prueba para la eva-

luación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa y, en las comunidades autónomas con lengua propia distinta del castellano, una prueba de la lengua de cada comunidad.

Las pruebas se asignaron a las sesiones de seis formas diferentes correspondientes a las permutaciones de las tres áreas por las tres sesiones de pruebas; cada forma de asignación se aplicó a una sexta parte de los centros de la muestra.

Tiempo de las pruebas

Para cada prueba se estimó una duración de 60 minutos.

Realizadas las aplicaciones, se comprobó que este tiempo estimado resultó adecuado dado que la mayoría de los alumnos terminaron la realización de dichas pruebas antes del tiempo estipulado.

## DETERMINACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

El uso de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) implica la creación de una escala con el fin de ordenar el rendimiento individual de los alumnos con media y desviación típica arbitrariamente establecidas, dado que el modelo TRI no las determina.

Como en evaluaciones anteriores del INCE en las que se utilizó la Teoría de Respuesta a Ítem, en esta evaluación se presentan los resultados del rendimiento individual de los alumnos en una escala con rango de 0 a 500, una media global de 250 y una desviación típica de 50.

En esta escala, además de la media, están señalados los puntos de referencia que difieren de la media en más menos una a cuatro desviaciones típicas: 50, 100, 150, 200, 250, 300, 350, 400, 450.

Para darle significado a esta escala y relacionarla con el currículo se ha asociado a cada uno de los puntos de referencia un conjunto de contenidos y operaciones cognitivas que poseen los alumnos con puntuación de rendimiento individual igual o superior a dicho punto.

El método utilizado para esta asociación ha consistido en asignar, en primer lugar, preguntas a esos puntos para, posteriormente, señalar los conocimientos y habilidades necesarios para responder correctamente a dichas preguntas.

Una pregunta se ha asociado a cada uno de los puntos de referencia si el porcentaje esperado de aciertos en ese punto supera el 60% y el del punto de referencia inmediatamente inferior tiene, al menos, un 35% menos de porcentaje esperado de aciertos.



Para la determinación de los rendimientos de los alumnos y la presentación de los resultados se siguieron los siguientes pasos:

1. Estimación de las puntuaciones de rendimiento de cada sujeto en cada materia. Se utilizó el procedimiento bayesiano de esperanza a posteriori (EAP) del programa BILOG.
2. Definición de los puntos de referencia para determinar los conocimientos y habilidades que caracterizan cada uno de los niveles establecidos en las escalas. Una vez obtenida la puntuación de cada alumno en la escala correspondiente de cada área, se determinó una referencia criterial para los distintos puntos señalados en la escala. Esto es, se trató de definir lo que saben o no saben los alumnos cuyas puntuaciones están en los puntos de corte previamente señalados o quedan por encima de ellos.
3. Estimación de las medias en cada área para cada uno de los grupos establecidos en las tablas de especificaciones o matrices, por sexo de los alumnos, por titularidad y tamaño de los centros en los que estudian.
4. Contrastación de la diferencia de medias por sexo de los alumnos, por titularidad y tamaño de los centros en los que estudian.

## **ANÁLISIS DE LOS FACTORES CONTEXTUALES Y DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS.**

La información de estos aspectos se obtuvo de las respuestas dadas por los propios alumnos, sus familias, profesores tutores, profesores coordinadores y directores de los centros en los que estudian dichos alumnos a las preguntas que aparecían en los distintos cuestionarios que cada colectivo hubo de contestar.

Algunas de las respuestas fueron analizadas individualmente, al considerar, por estudios anteriores, que eran relevantes en su relación con el rendimiento de los alumnos. Otras se agruparon y, a través de análisis factoriales, se formaron distintos constructos o factores subyacentes que explicaban las correlaciones entre el conjunto de variables observadas, y que se relacionaron con el rendimiento. De esta forma se redujeron un elevado número de variables en un número menor de factores que explicaban la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas.

El método de extracción utilizado ha sido el de componentes principales, en el que se supone que las variables son combinaciones lineales exactas de los factores. La rotación aplicada a los factores ha sido la rotación oblicua por el método oblimín, que deja más libertad a los datos y permite encontrar correlaciones entre los propios factores.



En los análisis estadísticos, el nivel de significatividad con el que se ha trabajado para aceptar o rechazar una hipótesis ha sido de 0.01.

Respecto del proceso de análisis de los datos, en todas las preguntas de los distintos cuestionarios se han verificado los datos, se han comprobado la concordancia de los datos y la concordancia interna y externa de dichos cuestionarios y se han analizado las distribuciones por ítem.

Por último, se realizaron análisis inferenciales a partir de la definición y creación de constructos, la realización de procesos de inferencia bivariada como análisis de varianza, análisis de covarianza y análisis de regresión múltiple.









9 788436 935226

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) es el encargado de llevar a cabo una de las prioridades que tienen el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y las administraciones educativas de las comunidades autónomas: la evaluación del sistema educativo.

Para ello el INCE evalúa periódicamente los cursos finales de las distintas etapas educativas, para conocer el grado de consecución de los objetivos establecidos y el progreso en los resultados que obtienen los alumnos, así como la incidencia que en todo ello puedan tener los procesos educativos.

Aquí se presenta la segunda evaluación que se ha realizado en el año 1999 del sexto curso de educación primaria.



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE