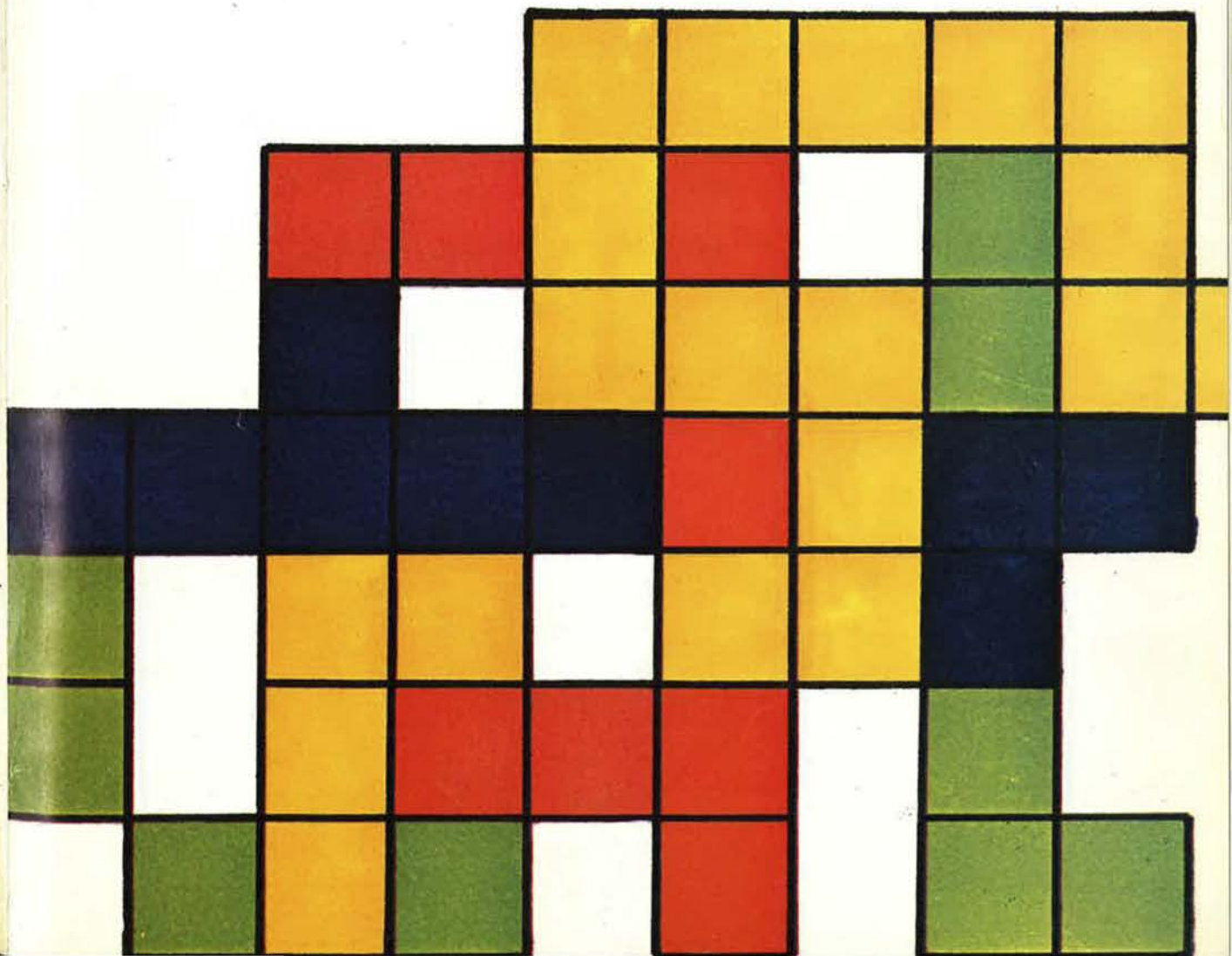


La Educación  
General  
Básica, a examen

Evaluación  
de los  
resultados de la  
enseñanza

# Vida escolar

Núm. 177-178 — MARZO-ABRIL — 1976



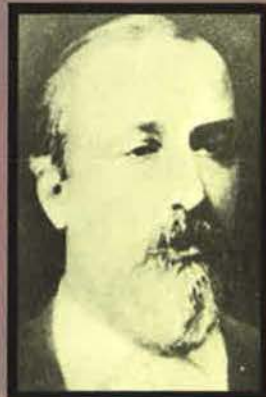
# iniciación a la música

LUDWIG VAN BEETHOVEN

WOLFGANG-AMADEO MOZART

TOMAS BRETON

ALEXANDER BORODIN



ENRIQUE GRANADOS

FRANZ SCHUBERT

GUSTAV MAHLER

PETER ILICH TSCHAIKOWSKY

La música es, por supuesto, algo fundamental para la concepción estética y de ahí la importancia concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia a la temática musical en el nuevo plan de estudios del Bachillerato.

En esta línea, y como apoyatura de dicho plan, sale ahora a la luz una nueva realización del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Bajo el título genérico de "INICIACIÓN A LA MÚSICA: ANTOLOGÍA SONORA" un equipo de expertos ha conseguido unificar imagen, sonido y textos.

*Iniciación a la música* es una obra escrita por diferentes autores; distribuida en capítulos y que recoge el panorama de la música universal en todos sus aspectos: instrumentos, estilos, individualidades, etc.

*Antología sonora*, complemento del texto anterior, ha sido posible con la colaboración de varias casas discográficas, bajo supervisión del crítico musical Carlos Gómez Amat. Se trata de una colección de 33 discos, valioso auxiliar para el profesorado, para quien se convertirá en un imprescindible material didáctico.

Finalmente, la obra se completa con unas carpetas de diapositivas y fichas, en las que se recogen, de forma sistemática, los datos biográficos y estilísticos más significativos de los autores cuyas obras están recogidas en la colección de discos.

La obra ofrece al educador la posibilidad de disponer de un instrumento didáctico de cómodo manejo, exquisita presentación y exigente rigor temático.

Esta obra se sirve a los Centros docentes contra reembolso, abonándose exclusivamente el reintegro de costos, que asciende a 7.275 pesetas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid 3.

# Vida escolar

Revista de la  
Dirección General  
de Educación Básica

Número 177-178

Marzo-abril 1976

Año XVIII

## sumario

### CONSEJO DE REDACCION

#### Director

ORENCIO SANCHEZ MANZANO

#### Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

#### Asesores

ISMAEL MEDINA CRUZ  
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE  
JOSE LUIS PEREZ IRIARTE  
ALBERTO AIZPUN LOPEZ  
EDUARDO SOLER FIERREZ  
LUIS CURIEL POBLADOR  
JESUS ASENSI DIAZ  
MARIA LUZ MERIN GABRIEL

#### Diseño cubierta

LUIS F. DEL VALLE

#### Edita

SERVICIO DE  
PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO  
DE EDUCACION Y CIENCIA  
Ciudad Universitaria - Madrid-3



#### Imprime

FABRICA NACIONAL DE MONEDA Y TIMBRE  
Jorge Juan, 106. Madrid

Depósito legal: M. 9.712-1958

#### Tirada

150.000 ejemplares

Publicación mensual

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCION.....	4
EVALUACION FORMATIVA.—Por Gonzalo Gómez Dacal .....	6
PROGRAMA DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA .....	12
APENDICES.....	58
BIBLIOGRAFIA BASICA.....	76
BIBLIOGRAFIA GENERAL .....	77

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores.

**Evaluación de resultados de la enseñanza.  
Programa desarrollado por el Servicio de Inspección Técnica (E. G. B.),  
con la colaboración de diversos centros de este nivel.**

**Coordinador del programa:  
Inspector Central Ponente de Evaluación**

## **introducción**

El planteamiento y programación de cualquier reforma de los sistemas de educación y enseñanza debe prever procedimientos que permitan detectar, momento a momento, en qué forma se van alcanzando los objetivos que se pretenden, al objeto de poder definir nuevas acciones, si las que se habían previsto no se ajustan a los requisitos de la realidad, o para introducir nuevos objetivos, o replantear los formulados, caso de que su formulación o características no respondan a lo que realmente se pretende alcanzar, o resulten inviables o improcedentes en la práctica.

Toda reforma necesita, pues, de un sistema de evaluación que permita obtener información relativa:

- 1.º A la viabilidad de los planteamientos que sirven de base a la reforma.
- 2.º Al proceso de implementación o puesta en práctica de la reforma.
- 3.º A los resultados que se alcanzan en la reforma.

Esta información ha de ser utilizada como base para una reconsideración constante de los objetivos, planes, programas y puesta en

práctica de la reforma. Por ello es necesario que obre tal información a disposición de los órganos responsables de su puesta en práctica, y ello tanto a los niveles de dirección como a los de gestión y realización. Se trata, pues, de acudir al viejo procedimiento de mejorar las actuaciones renovadoras observando cuál es su eficacia real para poder introducir modificaciones en los planteamientos originales.

La reforma que la Ley General de Educación impulsa en nuestro país ha supuesto una renovación profunda de nuestro sistema educativo, y está lo suficiente avanzada en determinados sectores como para permitir, y aun exigir, una reflexión sobre lo ya hecho y sobre lo que queda por hacer, y ello para poder disponer de la información que permita modificar, adaptar, reorientar o replantear objetivos, cursos de acción y soluciones técnicas, si ello es necesario, para conseguir unos resultados de mayor calidad que los que se están alcanzando.

Los resultados de esta evaluación pueden servir, además, para evitar cualquier desorientación o desánimo en los responsables de la reforma, consecuencia de las valoracio-

nes que sin base científica se están realizando por parte de determinados sectores, a menudo interesados en provocar o inducir determinados cambios, por motivos totalmente alejados de los legítimos intereses de la sociedad a la que ha de servir el sistema educativo.

La evaluación que se requiere ha de estar alejada, por consiguiente, de todo planteamiento ajeno a su objetivo primordial: mejorar lo que se está realizando. No se trata, por tanto, de cantar las bondades de lo que se está consiguiendo, ni de desacreditarlas, por motivos de grupo o por intereses particulares. Lo que se ha de buscar es una valoración objetiva y serena de lo que se está haciendo para intentar hacerlo mejor.

En esta línea de actuación está el contenido del presente número de *Vida escolar*: se pretende ofrecer una información objetiva sobre los resultados que se vienen alcanzando en E. G. B. Esta información debe ser interpretada y utilizada para intentar mejorar aquello que proceda mejorar, sin que se pretenda, en modo alguno, una simplista formulación de juicios globales de valor.

El Servicio de Inspección Técnica pretende, contando con la colaboración del profesorado del nivel, ofrecer anualmente un estudio objetivo sobre cómo se viene desarrollando el proceso de llevar a la práctica una de las ideas más renovadoras de la Ley General de Educación: la Educación General Básica. El contenido y planteamiento de estos estudios se irá completando en años sucesivos; la presente edición debe ser tomada como un adelanto de lo que se pretende que el informe sea.

Estaremos satisfechos de nuestro trabajo en la medida que contribuyamos a clarificar situaciones y a apoyar futuros desarrollos de este nivel educativo. El Servicio de Inspección Técnica, unos hombres que trabajan con otros hombres, los profesores, para conseguir una educación de más calidad, espera, desde una perspectiva cada vez más abierta, aglutinar en este empeño a todos los sectores interesados en esta empresa: el niño.

# GUIAS de MUSEOS Y CONJUNTOS ARTISTICOS

## Museos:

Zabaleta.....	150
Arqueológico de Burgos.....	150
Arte Contemporáneo de Toledo.....	200
Arte Contemporáneo de Madrid.....	300
Colegial de Daroca..	150
Mallorca: Salas de Oficios Artesanos..	100
Mallorca: Salas de Arte Medieval (catálogo).....	250

---

## Conjuntos Artísticos:

Murallas Romanas de Lugo.....	100
Numancia.....	100
Ciudad Monumental de Calatayud.....	250
Segobriga: Conjunto Arqueológico.....	100
Tiermes: Conjunto Arqueológico.....	100



SERVICIO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO  
DE EDUCACION Y CIENCIA  
Ciudad Universitaria.  
Madrid-3.

# Evaluación formativa

Por Gonzalo  
Gómez Dacal

## 1. HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE EVALUACION

*Asistimos a una profunda transformación de los sistemas educativos de gran número de países. Tal vez uno de los rasgos más característicos de esta renovación sea que su objetivo más importante no radica en una expansión cuantitativa de los sistemas (más centros, más profesores, más medios), sino el logro de una mejora cualitativa de la enseñanza (centros mejor concebidos, profesores más preparados, técnicas e instrumentos más eficaces).*

*Por otra parte, es necesario señalar que si la selección fue una exigencia básica en unos sistemas educativos cuyo objetivo fundamental fue proporcionar a cada persona el mínimo de información precisa para su actuación como ciudadano y como profesional, tal exigencia pierde hoy importancia al establecerse que los sistemas educativos han de procurar proporcionar el máximo de formación al mayor número de personas, por lo que no sólo no procede limitar*

*el número de alumnos que acceden a ciclos de estudios superiores, sino que procede facilitar tal acceso, sin que ello suponga disminución alguna del nivel de calidad de la enseñanza impartida.*

*Por la confluencia de ambos aspectos, enseñanza de más calidad/disminución del acento puesto en la selección, se explican, en gran parte, los cambios habidos en las soluciones organizativas, en los métodos y técnicas didácticas, en los instrumentos de trabajo, etc., característicos de nuestro sistema de enseñanza. Esta crisis afecta también a los sistemas de control y evaluación.*

*En las soluciones tradicionales, la evaluación tuvo un campo perfectamente definido, en muchos aspectos diametralmente opuesto al que hoy se le asigna.*

*Podríamos decir, en efecto, que la evaluación vino desempeñando, fundamentalmente, estas funciones:*

a) *Constatar los resultados del trabajo del alumno.*

b) *Certificar la posesión de unos determinados niveles académicos.*

c) *Regular el paso de alumnos de un nivel educativo a otro.*

*En este contexto, el instrumento básico para la evaluación fue el examen, en su variada tipología.*

*La evaluación, hoy, al estar condicionada por principios no sólo distintos, sino, en algunos casos, opuestos, cobra un nuevo sentido. Las funciones clásicas a que hemos aludido se han visto así desbordadas, en cierto sentido relegadas a un segundo plano, perfilándose cada vez más una evaluación caracterizada por ser:*

a) *Un medio que al suministrar información de cómo y con qué eficacia se desarrolla el proceso de trabajo de alumnos, profesores y centros, permita una adecuada dirección y regulación de tal proceso de trabajo.*

b) *Un instrumento que, partiendo de la constatación del nivel formativo del alumnado ("producto"), permite valorar la eficacia de los pla-*

nes y programas, técnicas didácticas, soluciones organizativas, etc., condicionantes básicos del nivel de calidad del producto educacional.

c) Un medio para la adecuada orientación del alumno tanto en su proceso de trabajo diario como en cualquier situación personal, académica o profesional.

d) También, qué duda cabe, un instrumento de control, que permite constatar un determinado nivel formativo y certificarlo, y de regulación del proceso de promoción (aunque esta regulación busca conseguirla usando no de la recusación, sino de la orientación).

Así, pues, diremos, con visión de síntesis, que por evaluación entendemos el conjunto de acciones que, integradas en el proceso de trabajo de alumnos, profesores y centros, permiten constatar, momento a momento, la eficacia de tal proceso y la calidad del producto educacional, y ello fundamentalmente para una adecuada dirección, regulación y orientación de la enseñanza, mediante la adaptación continua de los programas, los métodos, los sistemas de motivación, el nivel de exigencia y, en una palabra, todo el hacer de la escuela al verdadero protagonista del acto educativo: el alumno. Una evaluación así entendida se caracteriza, lógicamente, por ser un instrumento para obtener información para una fundamentada toma de decisiones; decisiones que pueden referirse a los planes de trabajo, a los programas, a los medios y técnicas, etcétera. Denominaremos evaluación formativa a la evaluación así entendida.

## 2. MODELOS INSTRUCTIVOS Y EVALUACION

Para llegar a una mayor precisión en el concepto de evaluación, debemos plantearnos también el problema de los llamados "modelos instructivos". Desde el punto de vista teórico, es posible definir tres modelos instructivos que en la práctica se transforman en múltiples modelos intermedios. En cada uno de estos modelos, la evaluación cobra un especial sentido, que es necesario tener en cuenta para llegar a conceptualizarla adecuadamente. Estos modelos se individualizarán atendiendo a las mayores o menores posibilidades que ofrecen de adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales del alumnado.

El primero de los modelos a los que hemos hecho referencia se caracteriza por su rigidez y consiguiente no adaptabilidad de la enseñanza a las peculiares características del alumno.

En este modelo, en efecto:

- a) Los objetivos de la enseñanza son fijos y generales.
- b) Los programas de trabajo son únicos e inflexibles.

Tal vez el único atisbo de adaptabilidad radique en las posibilidades de ofrecer más tiempo a aquellos alumnos que lo precisen para alcanzar, mediante los programas establecidos, los objetivos que se han fijado.

Como consecuencia de los rasgos que definen este modelo, no puede darse en el mismo una evaluación de tipo formativo, y sí una evaluación de

corte tradicional. En este contexto, en efecto, la evaluación no puede desempeñar otras funciones que las de carácter sancionador, regulador y certificante a que hemos hecho referencia, sin que pueda actuar como elemento modificador de objetivos o programas, que por definición son rígidos y no susceptibles de adaptación.

El segundo modelo, ya con mayores posibilidades de adaptación, se caracteriza por la posibilidad de dar cabida a una cierta polarización vocacional del alumno en función de sus intereses y capacidades, con la consiguiente diferenciación de los objetivos y programas de acuerdo con los tipos de polarización vocacional que el modelo admite. Estamos dentro de este modelo cuando se permite al alumno elegir, o se le orienta, hacia una determinada constelación de asignaturas, y también cuando se dirige al alumno bien hacia una enseñanza de índole profesional, bien hacia una enseñanza de carácter más académico.

Si bien este conato de flexibilización, es necesario tener en cuenta que, en este modelo, una vez situado el alumno en un determinado curso de estudios, se vuelve a mover en un esquema rígido con objetivos y programas generales y totalmente prefijados.

Tampoco se llega en este caso a una evaluación de tipo formativo aunque, además de las funciones de la evaluación de corte tradicional, desempeñe, en cierto sentido, funciones de orientación.

El tercero de los modelos es el que ofrece mayores posibilidades de adaptación: ni los

objetivos ni los programas de trabajo son generales y únicos, pudiendo darse cierta variabilidad en los mismos, en función de las especiales características de cada alumno en particular.

La forma más elemental de llevar a la práctica este modelo consiste en mantener relativamente estables los objetivos y establecer programas de trabajo diferenciados para su consecución (los alumnos que son incapaces de seguir el programa normal siguen programas de "recuperación", que suponen una reorientación de su proceso de trabajo en función de las dificultades que individualmente encuentran). La forma más completa y perfecta de llevar a la práctica este modelo consiste en el establecimiento de planes y programas totalmente adaptados al alumno (bajo esta forma, la recuperación pierde sentido, al menos entendida como esfuerzo sistemático para volver a situar al alumno en el curso de trabajo considerado "normal" respecto de un determinado grupo de alumnos).

Es, ciertamente, en este modelo en el único que puede darse, en su verdadero sentido, una evaluación concebida en sentido actual o formativa.

Aquí, en efecto, es la evaluación el instrumento que suministra al profesor la información necesaria para ajustar y modificar los planes y programas, de acuerdo con las peculiares necesidades de sus alumnos.

La evaluación es, así, no ya un elemento sancionador, sino un medio para incidir en todo el hacer escolar, al objeto de maximizar su eficacia y su nivel de ajuste.

Es necesario, por consiguiente, dejar a un lado definiciones y conceptos simplistas de lo que es una auténtica evaluación en sentido actual, tales como los que pretenden definirla con apoyo en los instrumentos de medida que utiliza (pruebas objetivas, pruebas tipo ensayo, exámenes orales, etc.); la evaluación formativa se define, por el contrario, por sus funciones y por el modelo instructivo dentro del cual se establece. Los instrumentos de medida exigen, exclusivamente, ciertas cualidades técnicas y de aplicabilidad, pudiendo ser, como tales instrumentos, independientes de uno u otro concepto de evaluación: pueden utilizarse los mismos instrumentos en una evaluación de corte tradicional o en una evaluación de carácter formativo.

### 3. EVALUACION Y PROCESO DIDACTICO

Si partimos de un esquema válido del proceso didáctico, éste se caracteriza, respecto de la evaluación, por:

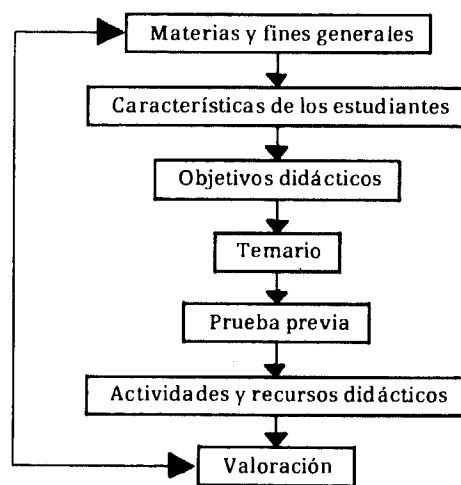
a) Considerarla parte integrante de ese proceso.

b) Aceptar lo que podemos denominar "adaptabilidad del proceso en función de los resultados, estimados mediante la evaluación de proceso o producto", o lo que es lo mismo: posibilidad de actuar, en base a la información obtenida a partir de la evaluación sobre cualquiera de las partes que integran el proceso didáctico, y consiguiente posibilidad de que se modifiquen los presupuestos y curso del mismo en función de la información suministrada por la evaluación.

Así, en el esquema que proponen Kibler, Barker y Miles (1), resulta evidente la incardinación de la evaluación en el proceso didáctico, así como la incidencia de la misma en los restantes factores que integran el proceso.

Esta situación se repite en el esquema de proceso didáctico que propone Kemp (2):

Para llegar a inferir, con la mayor precisión posible, el papel que conviene a la evalua-



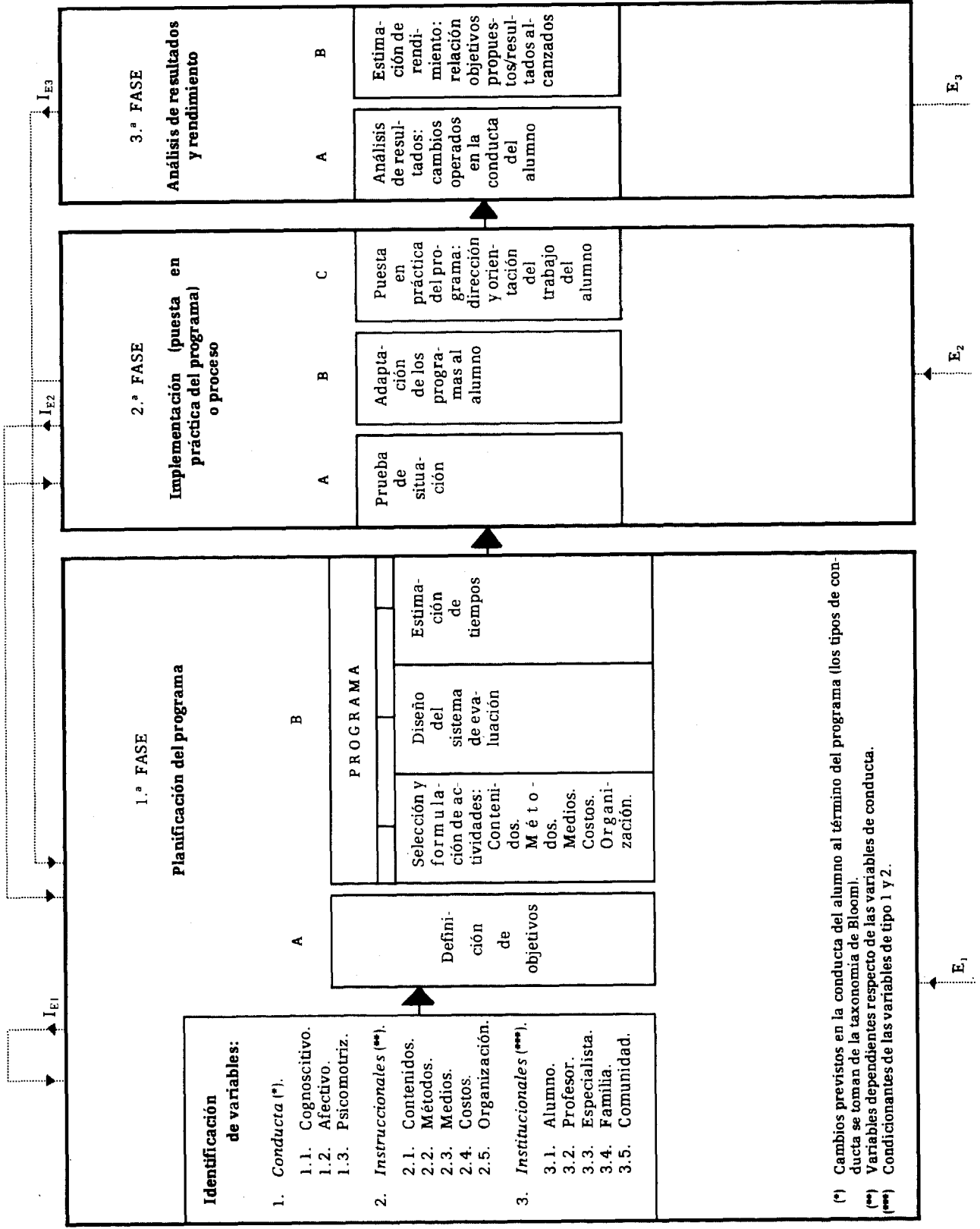
ción en cada uno de los momentos en que se articula el proceso didáctico, partiremos de un esquema del mismo algo más complejo que el que proponen Kibler o Kemp. Aceptaremos, al efecto, modificándolo ligeramente en algunos aspectos, el que definen Armstrong y al. (3):

(1) Kibler, R. J.; Barker, L. L.; Miles, D. T.: *Behavioral objectives and Instruction*. Boston, 1972.

(2) Kemp, J. E.: *Planeamiento didáctico*. México, 1972.

(3) Armstrong, R. J.; Cornell, T. D.; Kraner, R. E.; Roberson, E. W.: *The Development and Evaluation of Behavioral objectives*. Ohio, 1970.





(\*) Cambios previstos en la conducta del alumno al término del programa (los tipos de conducta se toman de la taxonomía de Bloom).

(\*\*) Variables dependientes respecto de las variables de conducta.

(\*\*\*) Condicionantes de las variables de tipo 1 y 2.

## **Siglas utilizadas en el gráfico:**

$E_1$  = Evaluación directa de las variables condicionantes del programa.

$E_2$  = Evaluación directa del proceso de trabajo o implementación del programa.

$E_3$  = Evaluación directa del "producto".

$I_{E3}$  = Información que suministra  $E_3$ .

$I_{E2}$  = Información que suministra  $E_2$ .

$I_{E1}$  = Información que suministra  $E_1$ .

### **2.1. Las funciones de la evaluación.**

Con apoyo en el esquema anterior, definiremos las funciones de la evaluación dentro del proceso didáctico.

2.1.1. Funciones de tipo no formativo (constatación de hechos o resultados).

2.1.1.1. Evaluación directa de las variables condicionantes del programa (tipo  $E_1$ ). El objetivo de esta evaluación es obtener información acerca de las variables condicionantes del programa, fundamentalmente del alumno, familia y comunidad. Esta exploración inicial proporcionará, así, información sobre:

- Características psicológicas del alumno.
- Características del desarrollo físico del alumno.
- Antecedentes académicos.
- Familia, medio económico, social, etc.

2.1.1.2. Evaluación directa del proceso de trabajo o implementación del programa (tipo  $E_2$ ). Esta evaluación, denominada normalmente de proceso o continua, tiene como objetivos:

a) Obtener información de cómo y con qué eficacia se desarrolla el proceso de puesta en práctica de los programas.

b) Valorar el nivel de calidad de la formación del alumno en cada uno de los momentos en que se articula su proceso de aprendizaje.

2.1.1.3. Evaluación directa del producto (tipo  $E_3$ ). Mediante esta evaluación se pretende:

a) Constatar la calidad final del "producto" o nivel formativo efectivamente alcanzado por cada alumno después de haber seguido un determinado programa.

b) Constatar el rendimiento del alumno, entendiendo por tal la relación "nivel formativo efectivamente alcanzado/capacidad de aprendizaje potencial".

c) Inferir la eficacia del programa y de su puesta en práctica a partir del rendimiento del alumnado.

(Nota: Resulta evidente que, a este nivel, la evaluación no es todavía formativa, por cuanto se queda en mero conocer, que sirve de forma inmediata para:

- Constatar y certificar la posesión de unos determinados niveles académicos.
- Regular el paso interniveles.
- Constatar la calidad de un determinado proceso o producto.)

2.1.2. Funciones de tipo formativo.—Han de entenderse como íntimamente relacionados con los anteriores, en los que indudablemente se apoyan, y se refieren, básicamente, a la utilización que se

hace de la información obtenida; utilización que rebasa el campo de la mera constatación y certificación de resultados y de la regulación de las promociones.

2.1.2.1. Con apoyo en la información obtenida a partir de  $E_1(I_{E1})$  se planifica el programa, de acuerdo con las posibilidades y características del medio social, económico, familiar, etc.

2.1.2.2. La evaluación de proceso o continua, que proporciona, como hemos visto, información sobre el proceso de trabajo y calidad del "producto" en fases previas a la terminal, sirve de base para:

1.º Una actuación refleja sobre la fase de implementación, cuyos objetivos son:

a) Adaptar continuamente el programa a las peculiaridades individuales del alumnado.

b) Dirigir y orientar el proceso de trabajo en función de la posible optimación de la calidad del "producto".

2.º Una actuación sobre la planificación del programa, que ha de permitir:

A) Precisar los objetivos propuestos:

A.1. Introducir nuevos objetivos, cuando ello proceda.

A.2. Eliminar aquellos objetivos inoperantes o perturbadores.

A.3. Modificar los objetivos en su formulación, alcance o sentido, cuando ello proceda.

B) Reconsiderar los contenidos, los métodos, los medios, las formas de organización y los costes, siempre que su

contribución al logro de los objetivos del programa no sea la adecuada.

C) Reformatar, si procede, el diseño del sistema de evaluación.

D) Reconsiderar la estimación de tiempos que se ha previsto, caso de que no haya sido adecuada.

2.1.2.3. La evaluación final o de producto, además de servir para una constatación de resultados, y para las consiguientes certificación y regulación de promociones, ha de proporcionar la información (I<sub>E3</sub>) necesaria para:

1.º Revisar y replantear los momentos A, B y C de la segunda fase (véase esquema).

2.º Revisar y replantear, en la forma que se señala en el punto 2.1.2.2. para la evaluación de proceso, los momentos

A, B, C y D de la fase de planificación del programa (véase esquema).

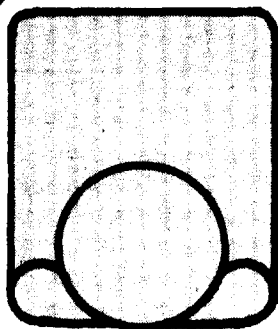
#### 4. NOTAS FINALES

1. Como puede apreciarse, la evaluación formativa va mucho más allá de una estimación final de resultados (evaluación de corte convencional) y tampoco se identifica con la llamada "evaluación continua" o evaluación centrada en la fase del proceso didáctico, que hemos denominado "implementación de los programas".

2. El estudio que hemos realizado respecto de las relaciones evaluación/proceso didáctico nos lleva a una nueva precisión: en la evaluación formativa se toman en consideración aspectos distintos de la mera valoración del nivel formativo del alumno. No trata solamente, en efecto, de co-

nocer el nivel del logro de cada alumno, considerado bien como nivel de logro final (evaluación de producto), bien como nivel de logro en fases no terminales (evaluación de proceso o continua), sino también de conocer y valorar la propia calidad del proceso de implementación de los programas, de los propios programas y de su planificación, tomados estos aspectos como sustantivos; conocer y valorar, por otra parte, entendidos como un medio para una actuación sobre lo conocido y valorado.

3. El programa de evaluación de la calidad de la enseñanza en E. G. B., desarrollado por el Servicio de Inspección Técnica por encargo de la Dirección General de Ordenación Educativa, y cuyo primer informe figura en este número, se mueve, a todos los efectos, dentro de los principios que caracterizan la evaluación formativa.



# iniciación a la música

*Iniciación a la música* es una obra escrita por diferentes autores; distribuida en capítulos y que recoge el panorama de la música universal en todos sus aspectos: instrumentos, estilos, individualidades, etc.

*Antología sonora*, complemento de texto anterior, ha sido posible con la colaboración de varias casas discográficas, bajo supervisión del crítico musical Carlos Gómez Amat. Se trata de una colección de 33 discos, valioso auxiliar para el profesorado, para quien se convertirá en un imprescindible material didáctico.

Finalmente, la obra se completa con unas carpetas de diapositivas y fichas, en las que se recogen, de forma sistemática, los datos biográficos y estilísticos más significativos de los autores cuyas obras están recogidas en la colección de discos.

La obra, que evidentemente se distribuirá a todos los centros oficiales de enseñanza de forma gratuita, ofrece al educador la posibilidad de disponer de un instrumento didáctico de cómodo manejo, exquisita presentación y exigente rigor temático.

LIBRO.....	275 PTAS.
COLECCION DISCOS.....	5.000 PTAS.
ARCHIVO DE DIAPOSITIVAS.....	2.000 PTAS.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3.

# PROGRAMA LA CAL

# DE EVALUACION DE IDAD DE LA ENSEÑANZA

## INDICE

- |  |  |  |
|--|--|--|
| 1. Programa de evaluación de la calidad de la enseñanza. | 1.3. Sectores de trabajo.                                  | B. Resultados de las evaluaciones de los Centros.          |
| 1.1. Supuestos de partida.                               | 1.3.1. Curso 1973-1974.                                    | C. Resultados de la aplicación de pruebas de contraste.    |
| 1.2. Evaluación de la calidad de la enseñanza.           | A. Escolarización.   | D. Estudio comparado.                                      |
| 1.2.1. La calidad de la enseñanza.                       | B. Resultados de las evaluaciones globales de los Centros. | E. Evaluación a partir de indicadores indirectos.          |
| 1.2.2. Indicadores de calidad de la enseñanza.           | C. Resultados de las evaluaciones por áreas o materias.    | 2. Apéndice.   |
| 1.2.3. Evaluación de la calidad de la enseñanza.         | D. Resultados de la aplicación de pruebas de contraste.    | 2.1. Pruebas de contraste aplicadas en el curso 1974-1975. |
|  | 1.3.2. Curso 1974-1975.                                    |  |
|  | A. Escolarización.   |  |

## 0. NOTAS PREVIAS AL INFORME DEL S. I. T. E. SOBRE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Al objeto de una adecuada interpretación del informe del S. I. T. E. (1) sobre calidad de la enseñanza en E. G. B., ha de tenerse en cuenta que:

1.º No se toman en este informe todos los indicadores de calidad posibles. Esta limitación de partida en cuanto a los indicadores debe ser muy tenida en cuenta a la hora de obtener conclusiones. En momentos sucesivos del programa se irán incorporando nuevos indicadores.

2.º El presente informe es un "ensayo

general" para futuros informes elaborados con una base científica mayor. Se ha pretendido poner a prueba los mecanismos del S. I. T. E. para enfrentarse con esta responsabilidad.

3.º El informe sobre calidad del curso 1976-77 se moverá dentro de las limitaciones señaladas en la nota 1.ª, si bien tendrá las siguientes modificaciones:

- Se mejorarán las pruebas de contraste utilizadas.
- Se incorporarán datos de todas las provincias.
- Se racionalizará el diseño del informe.
- Se tomará como unidad de análisis, además de la provincia, el Centro.

4.º En determinados aspectos del análisis

se a que se someten los datos, se toma como unidad de análisis la provincia, lo que conlleva innumerables limitaciones.

5.º Los datos que se aportan en ningún caso deben ser considerados ni utilizados como datos estadísticos oficiales. Son, simplemente, datos válidos a los efectos de esta investigación y estudio.

6.º La utilización de los datos debe hacerse con gran cuidado. En este sentido, es absolutamente necesario que los Centros acometan su interpretación y utilización con la

colaboración de los Servicios de Inspección Técnica provinciales.

7.º En ningún caso los estudios y trabajos que emprenda el S. I. T. E. dentro de este programa tendrán otra finalidad que colaborar en la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, y para lograr este objetivo, es necesario que los Centros presten el máximo de colaboración, sin que, en ningún caso, se consideren elementos pasivos en este programa, sino responsables y realizadores del mismo, en estrecha colaboración con el S. I. T. E.

## 1. PROGRAMA DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

### 1.1. Supuestos de partida.

Están ya en una avanzada fase de implementación las reformas del sistema educativo que establece la Ley General de Educación, tanto en lo que se refiere a factores de índole estructural, tales como instalaciones, tasa de escolarización, dotaciones de material didáctico y mobiliario, nivel académico del profesorado, relación numérica profesor/alumno, etcétera, como en lo que se refiere al funcionamiento de los Centros y del profesorado.

En este sentido, y dado que el esfuerzo económico y humano que supone la remodelación de la enseñanza en el país, se justifica si es rentable, o lo que es lo mismo, si el nivel de calidad de la enseñanza que se imparte se eleva paralelamente al incremento de las inversiones

que la sociedad y el Estado realiza en educación, parece llegado ya el momento de valorar objetivamente cuáles han sido los logros que se están alcanzando, es decir, de evaluar el nivel de calidad de las enseñanzas que se imparten y, consiguientemente, el rendimiento del sistema educativo.

Es necesario tener en cuenta que cuando hablamos de evaluación del nivel de calidad de la enseñanza, no estamos refiriéndonos a una mera constatación de resultados, sino al proceso que permite obtener información acerca de cuál es, en cada momento, ese nivel de calidad, así como de qué factores lo condicionan, como base para la elaboración de unas estrategias generales que permitan optimizar tal nivel de calidad.

Sobre estas bases, la Dirección General de Ordenación Educativa encargó a S. I. T. E. el diseño y desarrollo de un programa para eva-

(1) Servicio de Inspección Técnica de Educación.

luación del rendimiento del sistema educativo, al objeto de poder apoyar, en una base objetiva, la formación de decisiones relativas a la marcha del mismo.

En atención a que la información que se obtenga en este programa ha de ser puesta a disposición de los órganos de dirección, gestión y ejecución del Departamento a la mayor brevedad posible, para que éstos puedan reaccionar con la necesaria prontitud a las exigencias que la realidad demanda, el S. I. T. E. ha considerado necesario elaborar este avance de los resultados alcanzados por el programa durante el curso 1974-75.

## 1.2. Evaluación de la calidad de la enseñanza.

### 1.2.1. La calidad de la enseñanza.

No cabe duda de que entre los problemas que conlleva la aplicación de la Ley General de Educación, los que han de ser resueltos de forma prioritaria son los derivados de proporcionar al Sistema la infraestructura mínima que exige su funcionamiento, y así lo ha entendido la propia Administración, que ha polarizado sus recursos hacia ese sector.

No obstante, no es la batalla de los números la más importante de las que han de librarse, ni siquiera la más difícil de resolver favorablemente, aunque sí la inicial. El problema que exigirá mayores esfuerzos para llegar a su solución será, sin duda alguna, el de la calidad de la enseñanza.

En un futuro próximo tal vez no necesitemos ni más profesores, ni más aulas, ni más medios, al menos en términos relativos. De lo que sí tendremos cada vez mayor necesidad será de mejores profesores, puestos escolares de más calidad, de medios mejor y más utilizados. En un futuro próximo, que se inicia hoy mismo, tendremos que plantearnos, pues, el tema de la calidad de la enseñanza.

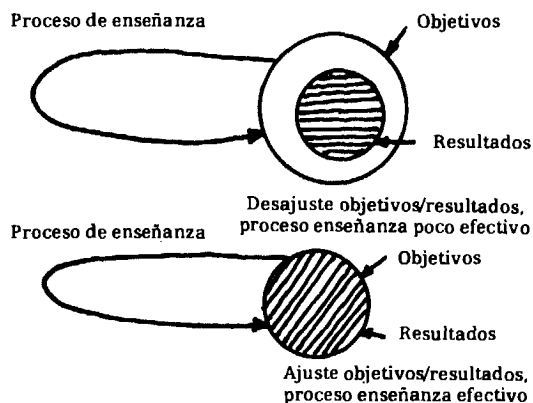
Pero, ¿sabemos ya qué se entiende por enseñanza de calidad? En realidad, como tendremos ocasión de ver, una enseñanza es de tanto más calidad cuanto mayor es el grado en que alcanza los objetivos a que sirve (no entramos en el tema de la calidad de tales objetivos, problema que es anterior al de la calidad de la enseñanza ordenada a conseguirlos). Con todo, y aun con la afirmación anterior, tenemos escasa información acerca del tema de la calidad

y, por consiguiente, estamos todavía lejos de poder resolver el problema de su evaluación, que es en realidad el que nos ocupa.

El primer paso para llegar a objetivar lo que venimos denominando calidad de la enseñanza es definir lo que podríamos denominar "indicadores de calidad", problema que nos planteamos a continuación.

### 1.2.2. Indicadores de calidad de la enseñanza.

En el punto anterior, cuando establecimos qué entendíamos por calidad de la enseñanza, definimos el que vamos a considerar indicador básico de calidad y que se expresa en la relación "objetivos propuestos/resultados alcanzados" o "resultados que el Centro debiera alcanzar (objetivos)/resultados que alcanza". Gráficamente,



Además de este indicador es posible definir otros, que llamaremos indirectos, analizando los componentes de lo que venimos llamando "enseñanza", o articulación de las actividades y medios que permiten alcanzar determinados objetivos educativos. Tales componentes actúan como factores condicionantes del grado de transformación de los objetivos que se pretenden alcanzar por el proceso de enseñanza, en resultados efectivamente alcanzados.

Estos indicadores indirectos es posible agruparlos en dos grandes categorías: indicadores de índole estructural, de carácter eminentemente descriptivo y estático, e indicadores de funcionamiento, de índole fundamentalmente dinámica. Los más importantes podrían ser:

- a) Indicadores de índole estructural:
  - Formación del profesorado.
  - Relación profesor/alumno.

- Espacios escolares.
- Medios didácticos y mobiliario.
- Contexto en el que el alumno desarrolla sus vivencias.
- Características personales del alumnado.

**b) Indicadores de funcionamiento:**

- Planeamiento y programación de la actividad educativa.
  - Objetivos.
  - Programas.
    - Contenidos.
    - Tiempos.
    - Costos.
    - Evaluación.
    - Orientación.
    - Situaciones de trabajo.
    - Recursos.
- Implementación de los programas.
  - Ritmos de aprendizaje.
  - Motivación.
  - Disciplina.
  - Conducta docente.
- Actividades del alumno.
  - Clima social.
  - Relaciones profesor/alumno.
  - Relaciones entre el alumnado.
  - Clima de trabajo.
- Orientación del alumnado.
- Organización.
  - Del profesorado.
  - Del alumnado.
  - De los medios.
- Actividades extraescolares.
- Función directiva.
- Relaciones Centro/comunidad.
- Evaluación y medida de los resultados de la enseñanza.

**1.2.3. Evaluación de la calidad de la enseñanza.**

**1.2.3.1. Evaluación a partir del indicador "resultados de la enseñanza".**

Por tratarse de un indicador "directo" de calidad deberíamos obtener, a partir del mismo, una información de más validez y fiabilidad que la que se obtendría mediante la utilización de indicadores indirectos. En la práctica, sin embargo, la utilización de este indicador

plantea toda una serie de problemas, con difícil solución algunos de ellos. Veamos algunos de los interrogantes que se suscitan cuando se pretende valorar el grado de calidad de la enseñanza a partir de los resultados que los Centros alcanzan:

1.º ¿Es posible medir, en términos de resultados concretos, todos los objetivos que se marcan a un ciclo de estudios? En caso afirmativo, ¿con qué instrumentos?

2.º ¿Es posible establecer normas objetivas que permitan comprobar en qué grado se alcanzó un determinado objetivo?

3.º ¿Es posible jerarquizar los objetivos y, por consiguiente, los resultados, en base a un criterio claro y no discutible?

4.º ¿Los objetivos que se le exigen a un determinado ciclo de estudios han sido formulados con la claridad y precisión suficiente para poder, aun contando con la necesaria autonomía de que han de gozar los Centros, establecer patrones de resultados que sean representativos de los que alcanzan todos los Centros que imparten enseñanza correspondiente a un mismo nivel educativo?

Es evidente que, en este momento, no estamos en condiciones de responder satisfactoriamente a todos estos interrogantes.

Parece necesario, pues, recurrir a alguna alternativa que, aun utilizando este indicador, los resultados que se alcanzan, reduzca su amplia problemática, lo que conllevará inevitablemente la introducción de un cierto margen de error en las valoraciones que se efectúen.

Una alternativa que consideramos válida, al menos para una primera fase de trabajo, es la que parte de los siguientes supuestos:

1.º Es posible estimar en qué grado se han traducido en resultados algunos de los objetivos que se han marcado a la Educación General Básica. Entre tales objetivos se encuentran los que se refieren al ámbito de lo instructivo.

2.º Si se utilizan los resultados instructivos como indicador de calidad de la enseñanza, ha de tenerse en cuenta:

a) Que no son, ni mucho menos, todos los resultados que han de alcanzarse.

b) Que existen objetivos a alcanzar de mayor valor educativo que los meramente instructivos, al menos en Educación General Básica.

c) Las conductas que reflejan resultados de índole instructiva pueden inscribirse en cualquiera de las categorías de conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

d) Las estimaciones de calidad basadas en la valoración de resultados de tipo instructivo son parciales y pueden variar para un mismo Centro, si se consideran resultados de otra índole.

e) A pesar de las limitaciones que tiene el ámbito de lo instructivo, no debe olvidarse el indudable valor formativo que tienen los saberes.

Nos encontramos, por consiguiente, con varias fases a desarrollar para conseguir evaluar el nivel de calidad de la enseñanza con apoyo en el indicador "resultados de la enseñanza".

*La primera fase*, ya en marcha, de la cual ya se proporciona información en este avance, limita el alcance de lo que cabe entender por "resultados de la enseñanza" a los "resultados instructivos de la enseñanza", y aun de éstos no se consideran todos (véase apéndice). Se estudiarán también en esta fase los resultados de la enseñanza en función del ajuste y éxito escolar del alumnado, que se incorpora a niveles educativos posteriores.

*La segunda fase*, también en marcha, consistirá en agotar, en lo posible, el dominio cognoscitivo, valorando los resultados que se alcanzan en una mayor gama de direcciones. En este sentido, se espera poder medir, entre otros tipos de logro escolar, el nivel del alumnado en:

- Comprensión de textos orales y escritos.
- Expresión escrita.
- Aplicación de conocimientos.
- Valoración de las realidades naturales, culturales, etc.

*La tercera fase* buscará medir conductos de índole no cognoscitiva; es decir, pretende sobrepasar el ámbito de lo instructivo, llevando a su sentido pleno la expresión "resultados de la enseñanza".

### 1.2.3.2. Evaluación a partir de indicadores indirectos.

Si bien la estimación de la calidad a partir de los resultados que los Centros alcanzan es, si se realiza de forma completa, de gran validez y fiabilidad, tiene poco valor diagnóstico, ya que nos dice muy poco acerca de los factores que condicionan un determinado nivel de calidad.

Puesto que los indicadores indirectos son tales por el hecho de que pueden ser considerados como factores condicionantes de los resultados que se alcanzan, es posible utilizarlos para identificar, con valor diagnóstico, las variables que explican que se haya alcanzado un nivel de calidad dado.

El problema que conlleva la utilización de indicadores indirectos en el momento actual, es que no se conoce con precisión la influencia que cada uno de ellos tiene respecto de los resultados que se alcanzan o, lo que es lo mismo, no se conoce en qué grado influye cada uno sobre la calidad de la enseñanza, por lo que resulta problemático utilizarlos como indicadores válidos.

Esta laguna es importante no sólo porque limita el uso que podemos hacer de estos indicadores en la evaluación del nivel de calidad de la enseñanza, sino también porque nos priva de una información valiosísima para poder manipular estos indicadores de una forma precisa y de acuerdo con un esquema de prioridades consecuente.

Para plantear el problema de una forma concreta, diremos que lo que interesaría es utilizar como indicadores de calidad factores tales como: nivel académico del profesorado, relación profesor-alumno, planeamiento y programación que se hace de la enseñanza, espacios escolares, etc., puesto que tales factores condicionan la calidad de la enseñanza. Pero, ¿en qué grado condiciona cada uno de ellos esta calidad? Esto es algo que todavía no sabemos.

Respecto de la evaluación a partir de indicadores indirectos, en este avance apenas si podemos adelantar otra cosa que informar de que se están sistematizando los datos que se refieren a los mismos, y que próximamente se dispondrá de los resultados que se alcancen.

### 1.3. Sectores de trabajo.

#### 1.3.1. Curso 1973-1974.

##### A. ESCOLARIZACION

###### A.1. Centros estatales.

La distribución del alumnado entre los diferentes tipos de Centros es la siguiente:

a) Escolarizados en Centros no completos: 20,80 por 100.

b) Escolarizados en Centros completos: 79,20 por 100.

De este porcentaje, el 13,32 por 100 corresponde a alumnos escolarizados en Centros de 8-11 unidades y el resto a alumnos escolarizados en Centros de 12 y más unidades.

###### A.2. Centros no estatales.

La distribución del alumnado entre los diferentes tipos de Centros, es la siguiente:

a) Escolarizados en Centros no completos: 20,12 por 100.

b) Escolarizados en Centros completos: 79,88 por 100.

##### B. RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE LOS CENTROS. — Calificaciones globales en segunda etapa de E. G. B. (los datos se refieren siempre a segunda etapa de E. G. B.).

###### B.1. Centros estatales.

###### B.1.1. Evaluaciones de junio.

Los resultados de las evaluaciones globales al término del curso han sido los siguientes:

Tipo de Centro	Porcentaje de alumnos evaluados negativamente.
1 - 7 unidades .....	28,28 %
8 - 11 " .....	39,47 %
12 - 15 " .....	44,68 %
16 y más " .....	46,61 %

Estos datos permiten afirmar, admitiendo que en la segunda etapa de E. G. B. los resultados de los Centros incompletos no son, presumiblemente, superiores a los de los Centros completos, que el nivel de exigencia al calificar en estos Centros es sensiblemente superior al de los Centros incompletos.

El análisis de las diferencias observadas en los patrones de calificación de los distintos tipos de Centros permite concluir:

a) Las diferencias son tanto más significativas cuanto más difieren en número de unidades los Centros. Es así, por ejemplo, más significativa entre los de 1-7 y los de 16 y más unidades que entre los de 1-7 y 8-11 unidades.

b) La significación de las diferencias es máxima en todos los casos para Centros de 1-7 unidades.

c) El patrón de calificaciones se hace más homogéneo a medida que crece el número de unidades del Centro. La diferencia menos significativa es, por tanto, la que se da entre Centros de 12-15 unidades y Centros de 16 y más unidades ( $x^2=30,74$ ).

##### Numéricamente:

N.º de unidades	Valor de $x^2$	Signif. de las diferencias
1-7 ≠ 8-11	$x^2= 954,3$	Dif. muy sig. (P.01)
1-7 ≠ 12-15	$x^2= 1.867,9$	" " " "
1-7 ≠ 16 y +	$x^2= 4.077,9$	" " " "
8-11 ≠ 12-15	$x^2= 128,86$	Dif. signif. (P.01)
8-11 ≠ 16 y +	$x^2= 365,4$	" " " "
12-15 ≠ 16 y +	$x^2= 30,74$	Dif. signif. (P.01)

###### B.1.2. Evaluaciones de septiembre.

1.º Al estudiar los resultados de la evaluación correspondiente a septiembre, se pone de manifiesto que el 64,18 por 100 de los alumnos calificados negativamente en junio no supera tampoco las evaluaciones correspondientes a la recuperación estival, lo que representa el 26,28 por 100 del número de alumnos evaluados en junio. En el momento de la promoción esto significa que de cada 100 alumnos matriculados al iniciar el curso, 26 habrán de pasar al curso siguiente con una o más materias por recuperar.

De nuevo en septiembre son menos exigentes los Centros de 1-7 unidades, que evalúan negativamente al 53,27 por 100 del alumnado, frente al 67,14 por 100 de los Centros de 16 y más unidades; al 63,48 por 100 de los de 12-15 unidades, y al 63,33 por 100 de los de 8-11 unidades. Parece lógico achacar este



hecho a las mismas causas que determinaban esta variación en junio.

2.º Es de destacar la casi ausencia de calificaciones de sobresalientes (0,08 por 100) y notables (0,57 por 100); la más frecuente de las positivas es la de suficiente (32,33 por 100) y la de insuficiente (54,45 por 100) entre las negativas.

## B.2. Centros no estatales.

### B. 2. 1. Evaluaciones de junio.

1.º El porcentaje de alumnos evaluados negativamente es superior al de los Centros estatales (42,41 por 100 frente a 41,62).

2.º Se pone de manifiesto mayor benevolencia en la evaluación por parte de los Centros de menos unidades (1-7 unidades, 35,37 por 100 de calificaciones negativas; 8-11 unidades, 40,51 por 100; 12-15 unidades, 44,21 por 100, y 16 y más unidades, 46,32 por 100).

Las diferencias observadas en los patrones de calificación de los distintos tipos de Centros son menores en el caso de Centros no estatales. Así, el porcentaje de evaluados negativamente varía en uno y otro caso en la siguiente forma:

Centros estatales: Máximo, 46,61 por 100; mínimo, 28,28 por 100.

Centros no estatales: Máximo, 46,32 por 100; mínimo, 35,37 por 100.

La causa de la reducción de estas diferencias puede deberse, al menos en parte, al hecho de que un sector de los Centros no estatales de 1-7 unidades imparten únicamente la segunda etapa de E. G. B., lo que les equipara, en nivel de exigencia y dotación de profesorado y medios, a los Centros estatales.

3.º Respecto a la calificación más utilizada se repite el hecho, ya reflejado en los Centros estatales, de ser el BIEN la más frecuente (21,43 por 100) entre las positivas, siguiendo a continuación el NOTABLE (18,42 por 100), mientras que el SUFICIENTE, que en una distribución normal debiera contar con el porcentaje superior, sólo alcanza el 12,12 por 100.

Entre las calificaciones negativas, el INSUFICIENTE supone el 37,39 por 100, frente al M. D., con 5,02 por 100.

En los Centros de 1-7 unidades la puntuación más frecuente es la de SUFICIENTE.

4.º El estudio acerca de la significación de las diferencias entre los patrones de calificación de los distintos tipos de Centros pone de manifiesto:

a) Como en el caso de los Centros estatales, la diferencia es tanto más significativa cuanto más difieren los Centros en número de unidades.

b) La significación de las diferencias es máxima en todos los casos para los Centros de 1-7 unidades, si bien es comparativamente muy inferior a la hallada entre los Centros estatales.

c) El patrón de calificaciones se hace más homogéneo a medida que crece el número de unidades del Centro. La diferencia menos significativa es, por tanto, la que se da entre los Centros de 12 a 15 unidades y los de 16 y más ( $x^2=33,74$ ), diferencia ligeramente superior a la hallada en los Centros estatales de este mismo número de unidades.

Numéricamente:

N.º de unidades	Valor de $x^2$	Signif. de las diferencias
1-7 ≠ 8-11	$x^2= 182,362$	Dif. significativa
1-7 ≠ 12-15	$x^2= 466,796$	" "
1-7 ≠ 16 y +	$x^2= 993,628$	Dif. muy signif.
8-11 ≠ 12-15	$x^2= 85,634$	Dif. significativa
8-11 ≠ 16 y +	$x^2= 303,424$	Dif. muy signif.
12-15 ≠ 16 y +	$x^2= 33,047$	Dif. significativa

### B.2.2. Evaluaciones de septiembre.

1.º Se observa que el patrón de calificación varía respecto de los Centros estatales (52,75 por 100 de insuficientes frente al 64,18 por 100 de los estatales), pero el porcentaje de alumnos evaluados negativamente es todavía muy importante: promocionan con materias a recuperar el 22,45 por 100 de los alumnos matriculados al iniciarse el curso.

2.º Se mantiene la constante de que los Centros con menor número de unidades son menos severos en la calificación.

3.º También en los Centros no estatales las calificaciones de SOBRESALIENTE y NOTABLE son casi nulas, dominando la de SUFICIENTE entre las positivas y la de INSUFICIENTE entre las negativas (36,30 por 100 y 47 por 100, respectivamente).

### B.3. Resumen numérico.

#### 1.-Junio. Resultados en segunda etapa de E. G. B.

Calificaciones	N.º de alumnos que integran la muestra.	Porcentaje sobre el total de alumnos de la muestra.
Sb.....	15.903	4,57
N.....	61.615	17,69
B.....	70.869	20,35
S.....	53.626	15,40
Insf.....	126.969	36,46
M. D.....	19.262	5,53

Tot...348.244

#### 2.-Septiembre

Calificaciones	N.º de alumnos que integran la muestra.	Porcentaje sobre el total de alumnos de la muestra.
Sb.....	99	0,07
N.....	1.085	0,75
B.....	8.704	5,99
S.....	49.510	34,10
Insf.....	74.301	51,18
M. D.....	11.467	7,90

Tot...145.166

### C. RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE LOS CENTROS.-Calificaciones por áreas o materias.

#### C.1. Centros estatales.

##### C.1.1. Evaluaciones de junio.

1.º Los resultados de las evaluaciones ponen de manifiesto la existencia de dos grandes bloques de materias. De una parte, el formado por Lengua Española, Idioma Moderno, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Área Social; de otra, Educación Física, Pretecnología y Formación Religiosa. Se diferencian por la marcada disparidad apreciada en los resultados de la evaluación.

2.º Las materias del primer apartado son causa de un elevado porcentaje de evaluaciones negativas, destacando especialmente el área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, responsable del mayor porcentaje de alumnos calificados negativamente.

3.º Las diferencias en los patrones de calificación de los distintos tipos de Centros (diferenciados en función de su número de unidades) en las diferentes materias son muy significativas.

Las correspondientes a Idioma, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza presentan una significación máxima ( $x^2=3.210,049$  en Idioma y  $x^2=3.212,354$  en Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza).

La menos significativa corresponde al Área Social.

Numéricamente:

Área o Materia	Valor de $x^2$
Lengua Española .....	$x^2= 2.164,088$
Idioma .....	$x^2= 3.210,049$
Matemáticas y C. de la Naturaleza .....	$x^2= 3.212,354$
Área Social .....	$x^2= 1.937,013$

#### C.1.2. Evaluaciones de septiembre.

Los resultados en la evaluación de septiembre siguen la misma línea que los de junio:

Se conserva la dicotomía entre los dos bloques de materias.

El porcentaje más elevado de alumnos con calificación negativa lo detenta el área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, manteniéndose la diferencia entre Idioma y Lengua Española.

Preocupa el dato de que 20 de cada 100 alumnos matriculados al comenzar el curso pasarán al nivel siguiente con el área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza por recuperar. Esto sin tener en cuenta a los no presentados a recuperación en septiembre, que, lógicamente, deben ser considerados con calificación negativa.

El estudio de la significación de las diferencias entre los patrones de calificación de los diferentes tipos de Centros muestra:

a) Existen patrones de calificación estables para cada materia que difieren significativamente entre sí y que, en cierto modo, son independientes de las dimensiones de los Centros.

b) La significación máxima relativa entre los patrones de calificación de los diferentes

tipos de Centros para una misma materia corresponde a la Lengua Española, y la mínima a Idioma moderno.

*Numéricamente:*

Area o Materia	Valor de $x^2$
Lengua Española.....	$x^2= 622,810$
Idioma .....	$x^2= 248,574$
Matemáticas y C. de la Naturaleza	$x^2= 486,386$
Area Social .....	$x^2= 345,582$

## C. 2. Centros no estatales.

### C.2.1. Evaluación de junio y septiembre.

1.º Se observa una mayor exigencia al calificar en los Centros no estatales de 1-7 unidades que en los estatales de este mismo número de unidades, pero ocurre lo contrario en los restantes tipos de Centros, en los que su nivel de exigencia es significativamente menor que el de los Centros estatales.

2.º Como en los Centros oficiales, se comprueba que el mayor porcentaje de evaluados negativamente corresponde al área de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

3.º Del mismo modo, el porcentaje de evaluados negativamente es mayor en Lengua Española que en Idioma moderno. Esta diferencia se hace menor según aumenta el número de unidades de los Centros:

1 - 7 unidades .....	63,95 %	frente a	53,03 %
8 - 11 " .....	59,20 %	"	48,41 %
12 - 15 " .....	59,40 %	"	52,12 %
16 - y más unidades....	55,20 %	"	51,64 %

El estudio de la significación de las diferencias entre los patrones de calificación de cada una de las materias en los diferentes tipos de Centros demuestra:

#### 1.º Convocatoria de junio.

a) Si bien las diferencias encontradas son altamente significativas, son significativamente menores que las correspondientes de los Centros estatales.

b) La significación máxima la presenta el Area Social; a continuación, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza e Idioma. Es menor la correspondiente a Lengua Española.

*Numéricamente:*

Area o Materia	Valor de $x^2$
Lengua Española.....	$x^2= 114,549$
Idioma .....	$x^2= 447,808$
Matemáticas y C. de la Naturaleza	$x^2= 479,111$
Area Social .....	$x^2= 744,812$

#### 2.º Convocatoria de septiembre.

a) La significación de las diferencias observadas en el caso de Centros no estatales es menor, en general, que la hallada en los estatales. Sólo en el caso del Area Social es superior.

b) La significación relativa máxima es la correspondiente al Area Social y la mínima a Lengua Española.

*Numéricamente:*

Area o Materia	Valor de $x^2$
Lengua Española.....	$x^2= 59,268$
Idioma .....	$x^2= 76,088$
Matemáticas y C. de la Naturaleza	$x^2= 215,370$
Area Social .....	$x^2= 733,394$

## D. RESULTADOS DE LA APLICACION DE PRUEBAS DE CONTRASTE (\*)

### D.1. La prueba de contraste utilizada. Características generales.

El instrumento para obtener información acerca de los resultados de la enseñanza se diseñó teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen con este programa. Sus características fundamentales son:

a) Se trata de una prueba de profundización, por lo que el nivel de dificultad de sus ítems es diverso, al objeto de lograr un máximo de discriminación.

Conviene tener en cuenta que los índices de dificultad, discriminación y eficacia de los ítems no se conocían en el momento de elaborar la prueba, por lo que su homogeneidad no está asegurada, ni sus valores centrales han podido ser fijados con apoyo en datos totalmente objetivos.

(\*) Se aplicaron a los alumnos que concluyeron 8.º curso el año académico 1973-74.

Esta circunstancia hace que el aprovechamiento estadístico de los resultados no pueda ser completo y explica también que no se haya recurrido a procedimientos tales como la normalización de puntuaciones.

Las limitaciones a que se ha hecho referencia se multiplican al no conocerse (como señalaremos posteriormente) con precisión las características del colectivo sobre el que se actúa, habida cuenta de la imposibilidad de considerarlo como una muestra representativa de los alumnos de su mismo estrato cronológico.

b) Al objeto de elaborar un instrumento de medida de amplio espectro, el tipo de preguntas es variado. Se han introducido, incluso, preguntas que se refieren a objetivos secundarios, como medio para detectar a qué tipos de conducta han llegado los programas de trabajo de los Centros.

c) Al objeto de mitigar los condicionamientos negativos que se han señalado en el punto D.1.a), se responsabilizó de la elaboración de la prueba a un equipo mixto, integrado por especialistas y profesores de Centros que impartían enseñanza a alumnos del colectivo cuyo nivel instructivo se pretendía medir.

## D.2. *Colectivo al que se aplicó la prueba.*

Los alumnos a quienes les fue aplicada la prueba forman un colectivo lo suficientemente amplio como para permitirnos no sólo su descripción, sino también la realización de determinadas inferencias y generalizaciones.

Si bien lo anterior, en su composición se dan ciertas circunstancias que limitan considerablemente las posibilidades de inferencia y generalización; circunstancias que es necesario tener en cuenta para llegar a una adecuada interpretación de la información obtenida.

Entre las características y factores que contribuyen a individualizar y definir este colectivo, haremos referencia a las siguientes:

a) Puede ser considerado, respecto de las posibilidades potenciales de aprendizaje, residual, en el sentido de que parte de los mejores efectivos del estrato cronológico al que pertenece se incorporó a Bachillerato.

b) Los alumnos que concluyen este año 8.º curso de E. G. B. han vivido la reforma educa-

tiva bajo la presión de factores no positivos, tales como:

b.1) Han sido, de alguna manera, un grupo de choque frente a todas las innovaciones que fueron produciéndose.

b.2) Nunca dispusieron de textos y material *ad hoc* para la enseñanza que cursaban, por lo que tuvieron que utilizar material de bachillerato, de enseñanza profesional y de otras fuentes, al objeto de cubrir las exigencias de las orientaciones pedagógicas establecidas para este nivel.

b.3) El profesorado vivió una época de profunda desorientación, como consecuencia de la urgencia con que se implantaron los distintos niveles de E. G. B.

b.4) Estos alumnos han cursado solamente cuatro cursos de E. G. B. Conviene tener en cuenta que la implantación del 5.º curso experimental de E. G. B. supuso para ellos un período de difícil adaptación a los nuevos planes de estudio.

c) Se señala como factor positivo para estos alumnos el haber estado incluidos dentro de un plan experimental, que ha supuesto, en muchos casos, una fuerte motivación para el profesorado.

d) Asimismo, conviene tener en cuenta que los alumnos que integran este colectivo han estado escolarizados en Centros que sin ser, en líneas generales, excepcionales, sin contar con medios extraordinarios, son, en todos los casos, Centros completos de Educación General Básica.

En líneas generales se admite, pues, que este colectivo no puede ser considerado como una muestra representativa de los alumnos de su mismo estrato cronológico y que su distribución, aun respondiendo a las características de los de una distribución normal, tiene valores centrales menores que la distribución teórica correspondiente al universo al que pertenecen.

## D.3. *Análisis de resultados (\*)*

De acuerdo con la estructura de la prueba, el análisis de resultados se ofrece en seis capítulos, correspondientes a las distintas áreas y materias que incluye.

(\*) Este estudio parte, dándolas por buenas, de las calificaciones que a nivel provincial se han otorgado a las diferentes partes de la prueba.

a) *Lengua y Literatura españolas.*

a.1) Supuestos de partida.

1.º Número de alumnos: 14.411.

2.º Campo de variación posible de las puntuaciones: [0, 35].

3.º Valor medio: 15 (\*\*). Este valor se toma, pues, como punto medio del intervalo [0, 35], sin que se suponga, en modo alguno, que sea una estimación válida de la media del universo al cual pertenece la muestra de alumnos a quienes se aplica la prueba.

a.2) Resultados.

Puntuación	Frecuencia
0 - 2,5	88
2,6 - 5	273
5,1 - 7,5	573
7,6 - 10	1.029
10,1 - 12,5	1.569
12,6 - 15	2.019
15,1 - 17,5	2.191
17,6 - 20	2.055
20,1 - 22,5	1.841
22,6 - 25	1.335
25,1 - 27,5	829
27,6 - 30	423
30,1 - 32,5	142
32,6 - 35	44

a.3) Interpretación.

a) En líneas generales, pueden considerarse los resultados alcanzados como muy aceptables, incluso buenos.

b) La distribución es muy simétrica (coeficiente de asimetría de 4,35) y su media (16,92) se sitúa muy próxima al valor medio que se toma como referente. Conviene señalar que, ello no obstante, la diferencia entre los dos valores medios que se consideran es significativa ( $|t|=11,6$ ), pero atendiendo a las características del colectivo sobre el que se trabaja, puede afirmarse que tal diferencia (y el propio coeficiente de asimetría) si bien es significativa estadísticamente no supone, en modo alguno, la existencia de un nivel bajo, sino todo lo contrario.

(\*\*) Conviene tener en cuenta que 15 sería el valor medio si se cumpliera que la prueba fuese homogénea, que la distribución de las preguntas se hiciese en forma tal que su índice de dificultad medio fuese de 0,5 y que la puntuación se hiciese ponderando el valor de cada pregunta.

c) La dispersión de los datos no es elevada y responde a la que cabría esperar en un colectivo de estas dimensiones que se distribuye prácticamente de forma normal (\*).

a.4) Conclusión.

El nivel alcanzado por el alumnado en este sector *es muy aceptable*, superando las previsiones que podrían hacerse partiendo de las condiciones bajo las cuales estos alumnos han desarrollado su actividad escolar y de las características del colectivo.

b) *Matemática.*

b.1) Supuestos de partida.

Número de alumnos: 14.411.

2.º Campo de variabilidad posible de las puntuaciones: [0, 25].

3.º Valor medio: 12,5.

b.2) Resultados.

Puntuación	Frecuencia
0 - 2,5	1.467
2,6 - 5	2.548
5,1 - 7,5	2.763
7,6 - 10	2.430
10,1 - 12,5	2.059
12,6 - 15	1.532
15,1 - 17,5	841
17,6 - 20	522
20,1 - 22,5	202
22,6 - 25	47

b.3) Interpretación.

a) Los resultados alcanzados en Matemáticas pueden considerarse algo bajos.

b) La media de la distribución experimental (8,54) difiere muy significativamente del valor medio que se toma como referente (15,5). Es difícil poder precisar si la asimetría observada (+ 63,48) implica o no una deficiencia de *rendimiento*, o se trata de unos resultados normales (o próximos a ser normales), habida cuenta de las características del colectivo al que fue aplicada la prueba. La diferencia entre las medias es, por supuesto, muy significativa.

(\*) Para la interpretación de los valores de los diferentes índices de dispersión ha de tenerse en cuenta, en cada paso, el campo de variación posible de las puntuaciones.

c) Resulta evidente, en todo caso, admitiendo que el nivel de dificultad de los ítems de la prueba de Matemáticas es similar al de los de Lengua Española, que los resultados en Matemáticas son, comparativamente, bajos.

d) La dispersión de la distribución es baja ( $\delta=4,97$ ) aunque en relación con la media es mayor que la observada en el área Lingüística ( $C_v=0,58$  frente a un  $C_v=0,36$ ), lo que supone que el alumnado es, respecto de los resultados en Matemáticas, menos homogéneo que en Lenguaje.

#### b.4) Conclusión.

El nivel en Matemáticas puede estimarse, tomando como referente la prueba aplicada y habida cuenta el colectivo al que se aplicó, ligeramente bajo.

#### c) Area de Ciencias Sociales.

##### c.1) Supuestos de partida.

- 1.º Número de alumnos: 14.411.
- 2.º Campo de variabilidad posible en las puntuaciones: [0, 15].
- 3.º Valor medio: 7,5.

##### c.2) Resultados (\*).

Puntuación	Frecuencia
0 - 2,5	987
2,6 - 5	2.848
5,1 - 7,5	4.513
7,6 - 10	3.748
10,1 - 12,5	1.852
12,6 - 15	427

##### c.3) Interpretación.

a) En Ciencias Sociales el nivel demostrado es satisfactorio.

b) La media del grupo (6,98) es significativamente inferior al valor que sirve de referente ( $m=7,5$  y  $|t|=8,83$ ).

(\*) El agrupamiento de los datos en 6 clases (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Físicas Químicas) y en 4 (Idioma Moderno) es excesivamente fuerte. Su efecto sobre la varianza, por ejemplo, no llega a eliminarse ni mediante la aplicación de correcciones del tipo de la de Sheppard

$$\left( v_c = v - \frac{i^2}{12} \right).$$

Esta circunstancia hace que limitemos, en este y los siguientes apartados, el nivel de análisis a que sometemos los datos.

#### c.4) Conclusión.

Los resultados obtenidos en el área de Ciencias Sociales son, en líneas generales, aceptables.

#### d) Ciencias Naturales y Física y Química.

##### d.1) Supuesto de partida.

- 1.º Número de alumnos: 14.411.
- 2.º Campo de variabilidad en las puntuaciones: [0, 15].
- 3.º Valor medio: 7,5.

##### d.2) Resultados.

Puntuación	Frecuencia
0 - 2,5	2.106
2,6 - 5	3.635
5,1 - 7,5	3.942
7,6 - 10	3.959
10,1 - 12,5	1.422
12,6 - 15	347

##### d.3) Interpretación.

a) La media de la distribución de resultados en Ciencias difiere muy significativamente del valor promedio que se toma como referente ( $m=6,08$ ,  $m=7,5$  y  $|t|=53,18$ ).

##### d.4) Conclusión.

Los resultados que se alcanzan en el área de Ciencias son, comparativamente, ligeramente bajos.

#### e) Idioma Moderno.

##### e.1) Supuesto de partida.

- 1.º Número de alumnos: 14.411.
- 2.º Campo de variabilidad de las puntuaciones: [0, 10].
- 3.º Valor medio: 5.

##### e.2) Resultados.

Puntuación	Frecuencia
0 - 2,5	2.143
2,6 - 5	4.960
5,1 - 7,5	4.405
7,6 - 10	2.903

### e.3) Interpretación.

La media alcanzada, 5,15, difiere ligeramente del valor promedio del referente, 5, siendo esta diferencia significativa en el umbral de posibilidad P. 0,01 ( $|t| = 7,4$ ). Por consiguiente, para el colectivo con el que se trabaja, puede ser considerado este valor, 5,15, como elevado, en cierto modo.

### e.4) Conclusión.

El rendimiento demostrado en Idioma Moderno puede estimarse como bueno.

### f) Estudio comparado.

	t (1)	$\vartheta$ (2)	$C_u$ (3)	$C_a$ (4)
Lengua y Literatura...	11,6	6,14	0,36	4,35
Matemáticas.....	95,9	4,97	0,58	63,48
Ciencias Sociales.....	8,83			
Ciencias Naturales, Física y Química.....	53,18			
Idioma Moderno.....	7,4			

$\bar{t}$  = Expresa el grado de significación de la diferencia existente entre la media obtenida (m) y el valor promedio que sirve de referente (m).

$\vartheta$  = Mide la dispersión de las puntuaciones.

$C_u$  = Mide la dispersión, en relación con m.

$C_a$  = Mide el grado de simetría de la distribución de puntuaciones.

## 1.3.2. Curso 1974-75.

### A. ESCOLARIZACION

#### A.1. Datos globales por provincias.

Provincia	Porcentaje en % de escolarizados en Centros de 8 y más unidades (2.ª etapa de E. G. B.)
Alava.....	93,13
Alicante.....	92,63
Avila.....	88,15
Badajoz.....	93,30
Baleares.....	85,23
Barcelona.....	93,71
Burgos.....	81,57
Cáceres.....	72,18
Cádiz.....	97,43
Castellón.....	95,44

Provincia	Porcentaje en % de escolarizados en Centros de 8 y más unidades (2.ª etapa de E. G. B.)
Ciudad Real.....	88,25
Córdoba.....	95,72
Guadalajara.....	74,68
Guipúzcoa.....	94,15
Huesca.....	88,73
Jaén.....	92,91
León.....	82,03
Lérida.....	79,95
Logroño.....	83,37
Murcia.....	95,08
Navarra.....	89,44
Orense.....	84,26
Oviedo.....	83,78
Palencia.....	76,00
Pontevedra.....	91,19
Santander.....	68,06
Segovia.....	80,78
Sevilla.....	97,12
Soria.....	75,06
Tarragona.....	84,10
Teruel.....	72,83
Toledo.....	81,58
Valencia.....	97,90
Valladolid.....	86,62
Vizcaya.....	94,00
Zamora.....	86,61
Zaragoza.....	86,61

### A.2. Escolarización por tipos de Centros.

#### A.2.1. Centros estatales.

Número de unidades del Centro	Porcentaje de alumnos escolarizados
1 - 7 unidades.....	11,73 %
8 - 11 ".....	18,06 %
12 - 15 ".....	12,23 %
16 y más ".....	57,97 %
<b>8 y más unidades</b>	<b>88,26 %</b>

#### A.2.2. Centros no estatales.

Número de unidades del Centro	Porcentaje de alumnos escolarizados
1 - 7 unidades.....	7,61 %
8 - 11 ".....	27,64 %
12 - 15 ".....	16,05 %
16 y más ".....	48,69 %
<b>8 y más unidades</b>	<b>92,38 %</b>

### A.2.3. Todos los Centros.

Número de unidades del Centro	Porcentaje de alumnos escolarizados
1 - 7 unidades.....	9,82 %
8 - 11 ".....	22,49 %
12 - 15 ".....	14,00 %
16 y más ".....	53,68 %

8 y más unidades	90,17 %
------------------	---------

Resultan evidentes los resultados de la política de comarcalizaciones llevada a cabo por el Departamento en los últimos años y que permite afirmar que, salvo en unas pocas provincias, está a punto de ser resuelto el problema de conseguir que todos los alumnos de segunda etapa de E. G. B. se escolaricen en Centros completos.

## B. RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE LOS CENTROS

### B.1. Muestra que se utiliza.

Este estudio se basa en una muestra de 1.118.633 alumnos de E. G. B. que realizaron en el año académico 1974-1975, segunda etapa. Estos alumnos han estado escolarizados en Centros estatales y no estatales de las provincias que se relacionan en el apartado A.1. de este informe. La distribución de estos alumnos, respecto del régimen de los Centros, es la siguiente:

- Alumnos de Centros estatales: 601.676.
- Alumnos de Centros no estatales: 516.957.

La muestra incluye, pues, el 67,02 por 100 del total del alumnado escolarizado durante el año académico 1974-1975, en segunda etapa de E. G. B.

### B.2. Resultados de las evaluaciones globales.

#### B.2.1. Resultados en Centros estatales.

##### B.2.1.1. Centros de 1-7 unidades.

### 1.º Evaluaciones correspondientes a junio.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	2.058	2,91 %
N.....	11.376	16,12 %
B.....	13.610	19,28 %
S.....	15.896	22,52 %
I.....	27.643	39,16 %
TOTAL.....	70.583	

### 2.º Resultados de la recuperación estival.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	21	0,08 %
N.....	228	0,86 %
B.....	1.102	4,15 %
S.....	9.040	34,02 %
I.....	16.178	60,89 %
TOTAL.....	26.569 (*)	

### 3.º Resultados finales del curso (calificaciones globales positivas).

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	2.079	2,94 %
N.....	11.604	16,44 %
B.....	14.712	20,84 %
S.....	24.936	35,33 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 75,55 por 100

(\*) Existen siempre diferencias entre el número total de alumnos que han realizado tareas de recuperación y el número de alumnos con calificación global de insuficiente en junio. Esta diferencia puede ser debida a múltiples razones: traslado de alumnos, alumnos no presentados y no incluidos en acta en septiembre, etc. Esta nota es válida para todos los apartados siguientes.



**B.2.1.2. Centros de 8-11 unidades.**

**1.º Evaluaciones correspondientes a junio.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	5.011	4,61 %
N.....	17.544	16,14 %
B.....	18.873	17,36 %
S.....	18.077	16,63 %
I.....	49.177	45,25 %
<b>TOTAL.....</b>	<b>108.682</b>	

**2.º Resultados de la recuperación estival.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	54	0,11 %
N.....	330	0,68 %
B.....	1.962	4,05 %
S.....	16.721	34,54 %
I.....	29.348	60,62 %
<b>TOTAL.....</b>	<b>48.415</b>	

**3.º Resultados finales del curso (calificaciones globales positivas).**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	5.065	4,66 %
N.....	17.874	16,45 %
B.....	20.835	19,17 %
S.....	34.798	32,02 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 72,30 por 100

**B.2.1.3. Centros de 12-15 unidades.**

**1.º Evaluaciones correspondientes a junio.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	2.741	3,72 %
N.....	10.801	14,67 %
B.....	12.047	16,37 %
S.....	11.713	15,91 %
I.....	36.305	49,32 %
<b>TOTAL.....</b>	<b>73.607</b>	

**2.º Resultados de la recuperación estival.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	46	0,13 %
N.....	146	0,41 %
B.....	1.189	3,35 %
S.....	10.794	30,46 %
I.....	23.256	65,64 %
<b>TOTAL.....</b>	<b>35.431</b>	

**3.º Resultados finales del curso (calificaciones globales positivas).**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	2.787	3,79 %
N.....	10.947	14,87 %
B.....	13.236	17,98 %
S.....	22.507	30,58 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 67,22 por 100

**B.2.1.4. Centros de 16 y más unidades.**

**1.º Evaluaciones correspondientes a junio.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	14.081	4,04 %
N.....	50.445	14,46 %
B.....	57.408	16,46 %
S.....	50.665	14,52 %
I.....	176.205	50,52 %
<b>TOTAL.....</b>	<b>348.804</b>	

**2.º Resultados de la recuperación estival.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb.....	289	0,16 %
N.....	1.403	0,76 %
B.....	7.206	3,90 %
S.....	50.645	27,44 %
I.....	125.032	67,74 %
<b>TOTAL.....</b>	<b>184.575</b>	

3.º *Resultados finales del curso (calificaciones globales positivas).*

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	14.370	4,12 %
N .....	51.848	14,86 %
B .....	64.614	18,52 %
S .....	101.310	29,04 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 66,54 por 100

B.2.1.5. *Todos los Centros (estatales).*

*Resultados finales (calificaciones globales positivas).*

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	24.301	4,04 %
N .....	92.273	15,33 %
B .....	113.397	18,85 %
S .....	183.551	30,51 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 68,73 por 100

B.2.1.6. *Análisis de los resultados en Centros estatales.*

1.º *Datos generales.*

De cada 10.000 alumnos, han concluido el curso que realizaban de segunda etapa con calificación global positiva 6.873. En base a estos datos, y si admitiese que la distribución del alumnado que cursó segunda etapa de E. G. B. en el curso 1974-1975 es normal, de una parte, y de otra que la distribución de sus respectivos C. I. fuese homogénea en el sentido de Guttman, podríamos suponer la existencia de un corte teórico en la distribución del alumnado (supuesta normal) en el valor de la abscisa que divide a esta distribución en dos clases formadas por el 68,73 por 100 y el 31,27 por 100, respectivamente ( $-0,49 \delta$ ). Sobre estos

# transformación y clasificación de centros

EXPOSICION DETALLADA Y COMENTADA DE TODA LA NORMATIVA REFERENTE A TRANSFORMACION Y CLASIFICACION DE CENTROS DOCENTES.

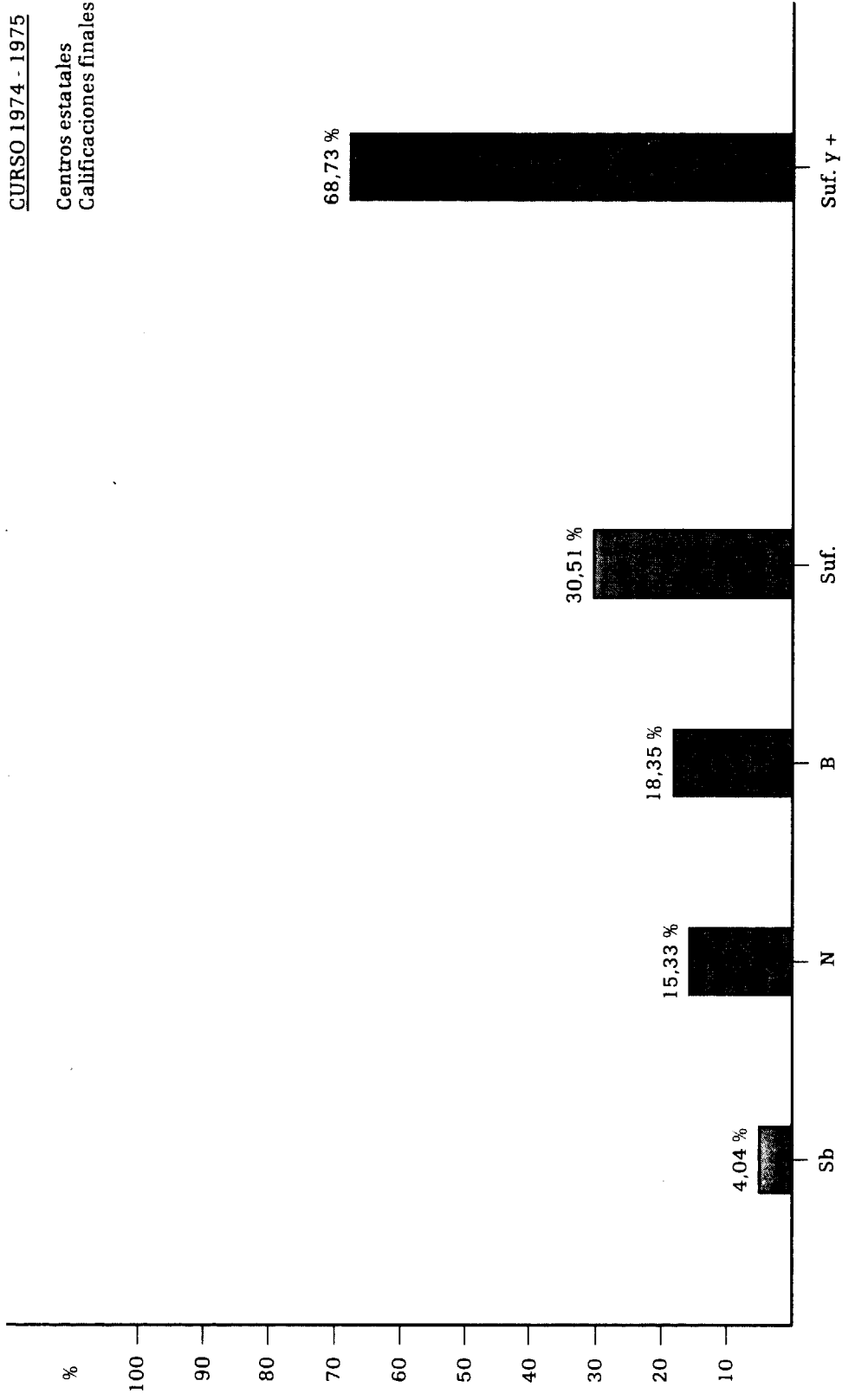
- SOLICITUDES DE TRANSFORMACION.
- EXPEDIENTES NORMALIZADOS.
- REGIMENES ESPECIALES DE CENTROS.
- AYUDAS A CENTROS NO ESTATALES.
- SUBVENCIONES Y CONCIERTOS.
- ETCETERA..

**Medidas:** 140 × 205 mm.  
**Páginas:** 592  
**Precio:** 400 Ptas.



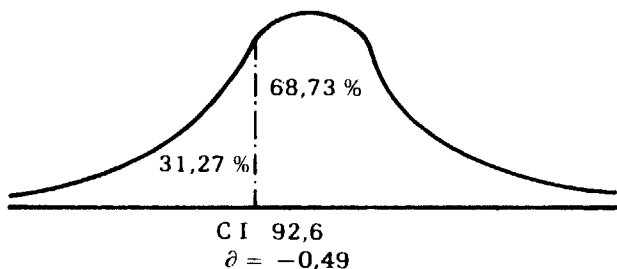
SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE  
EDUCACION Y CIENCIA Ciudad Universitaria,  
Madrid 3

GRAFICO 1

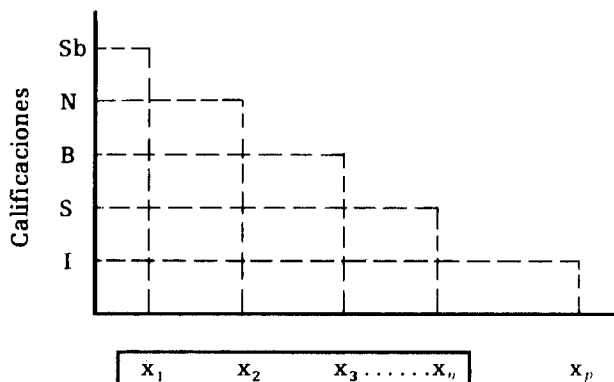


supuestos podríamos afirmar que han obtenido calificación global de suficiente o superior todos aquellos alumnos con un C. I. superior a 92,6 (\*).

Lo expuesto puede apreciarse fácilmente en el siguiente gráfico:



(\*) Utilizamos el concepto de homogeneidad de Guttman en el siguiente sentido:  
Admitida una relación positiva y perfecta entre C. I. y calificaciones, tendríamos:



C. I. (o cualquier indicador válido de la "capacidad de aprendizaje")

Para  $X_1 > X_2 > X_3 > \dots > X_n > X_p$ , definiéndose los valores  $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n, \dots, X_p$  como Centros de intervalos sin valores comunes. Podríamos partir de un supuesto menos exigente, pero válido para las conclusiones expuestas, que consistiría en admitir simplemente cualquier correspondencia entre  $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$  y Sb, N, B, S si a todo  $X_p < X_n \rightarrow$  Insuf.

Por supuesto, el C. I. deberíamos sustituirlo por un indicador más válido de lo que podríamos llamar "capacidad potencial del aprendizaje del alumno". En este último caso, si resulta fácil admitir que si las situaciones y proceso de aprendizaje son óptimas para cada alumno, entre las calificaciones otorgadas y esa capacidad de aprendizaje debiera existir una relación perfecta y el modelo expuesto sería totalmente consecuente, y hacia él tendríamos que ir, optimizando la eficacia de las enseñanzas y la objetividad de los procedimientos evaluadores.

La valoración de estos resultados exige una doble consideración. En términos absolutos, son bajos, ya que tendríamos que ir hacia un 95 por 100 o más de alumnos calificados positivamente (\*).

En términos relativos, estos resultados han de valorarse en relación con los condicionantes actuales de los resultados que alcanzan los Centros (tipo de escolarización anterior del alumnado, instalaciones de los Centros, material didáctico que tienen, relación numérica profesor-alumno, etc.).

Atendiendo a estos factores, que se estudian en el apartado E de este informe, concluiríamos que los resultados han sido, en términos generales, satisfactorios (estimados a partir de las evaluaciones de los Centros).

La ponderación de las calificaciones ha sido realizada correctamente, ya que existe el debido equilibrio entre la proporción de alumnos a quienes se lo ha otorgado cada una de las calificaciones de sobresaliente (4,04 por 100), notable (15,33 por 100), bien (18,85 por 100) y suficiente (30,51 por 100). Esta ponderación sirve, así, a su función diferenciadora del nivel de logro efectivamente alcanzado por el alumnado.

## 2.º Resultados según el tipo de Centro.

a) Los Centros con menor número de unidades consiguen una tasa de éxito mayor que la que corresponde a los Centros de más unidades, tal como se refleja en el siguiente cuadro:

N.º de unidades del Centro	N.º de alumnos con calificación suf. o superior por cada 10.000
1 - 7 . . . . .	7.555
8 - 11 . . . . .	7.230
12 - 15 . . . . .	6.722
16 y más . . . . .	6.654

Estas diferencias, que son significativas, son menores que las habidas en el curso anterior (véase apartado 1.3.1.B. de este informe), lo

(\*) Quedarían fuera los alumnos con una disminución grave en su capacidad de aprendizaje.

que hace pensar que ha operado, en parte, lo dispuesto en el punto 9 de la Resolución de 20 de mayo de 1975 en lo que se refiere a evaluación de los alumnos que cursan segunda etapa en Centros incompletos (\*).

Conviene tener en cuenta también los resultados de la recuperación estival para poder apreciar en sus justos términos los efectos estabilizadores de la citada Resolución en los patrones de calificación de los Centros incompletos respecto de los restantes Centros durante el curso 1974-1975. Así, si comparamos los re-

(\*) Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 20 de mayo de 1975 (B. O. E. de 31 de mayo de 1975).

sultados de este curso con los del anterior, queda clara una disminución del despegue existente entre los bloques "centros incompletos/centros completos":


Porcentaje de alumnos que no recuperan en septiembre		
N.º de unidades del Centro	Curso 1974/75	Curso 1973/74
1 - 7.....	60,89 %	53,27 %
8 - 11.....	60,62 %	63,33 %
12 - 15.....	65,64 %	63,48 %
16 y más .....	67,74 %	67,14 %

I  
C  
A

# teoría de la conmutación

**Autor:** Profesor García Rodríguez.  
**Precio:** 200 pesetas.

**OTROS TITULOS**  
**INGLES I.** Precio: 600 pesetas.  
**COBOL.** Precio: 800 pesetas.  
**FORTAN.** (Tercera edición, en preparación.)  
**METODOS MATEMATICOS DE APLICACION A LA INFORMATICA.** (Agotado.)  
**INFORMATICA BASICA.** (Agotado.)  
**CONSTRUCCION DE UN TRADUCTOR.** Precio: 500 pesetas.  
**TEORIA DE LA INFORMACION, CODIFICACION Y LENGUAJES.** Precio: 500 pesetas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA - Ciudad Universitaria, Madrid-3.

A  
T  
I

I  
N  
F

A  
I

I  
C  
A

A  
T  
I

I  
N  
F

A  
I

I  
C  
A

A  
T  
I

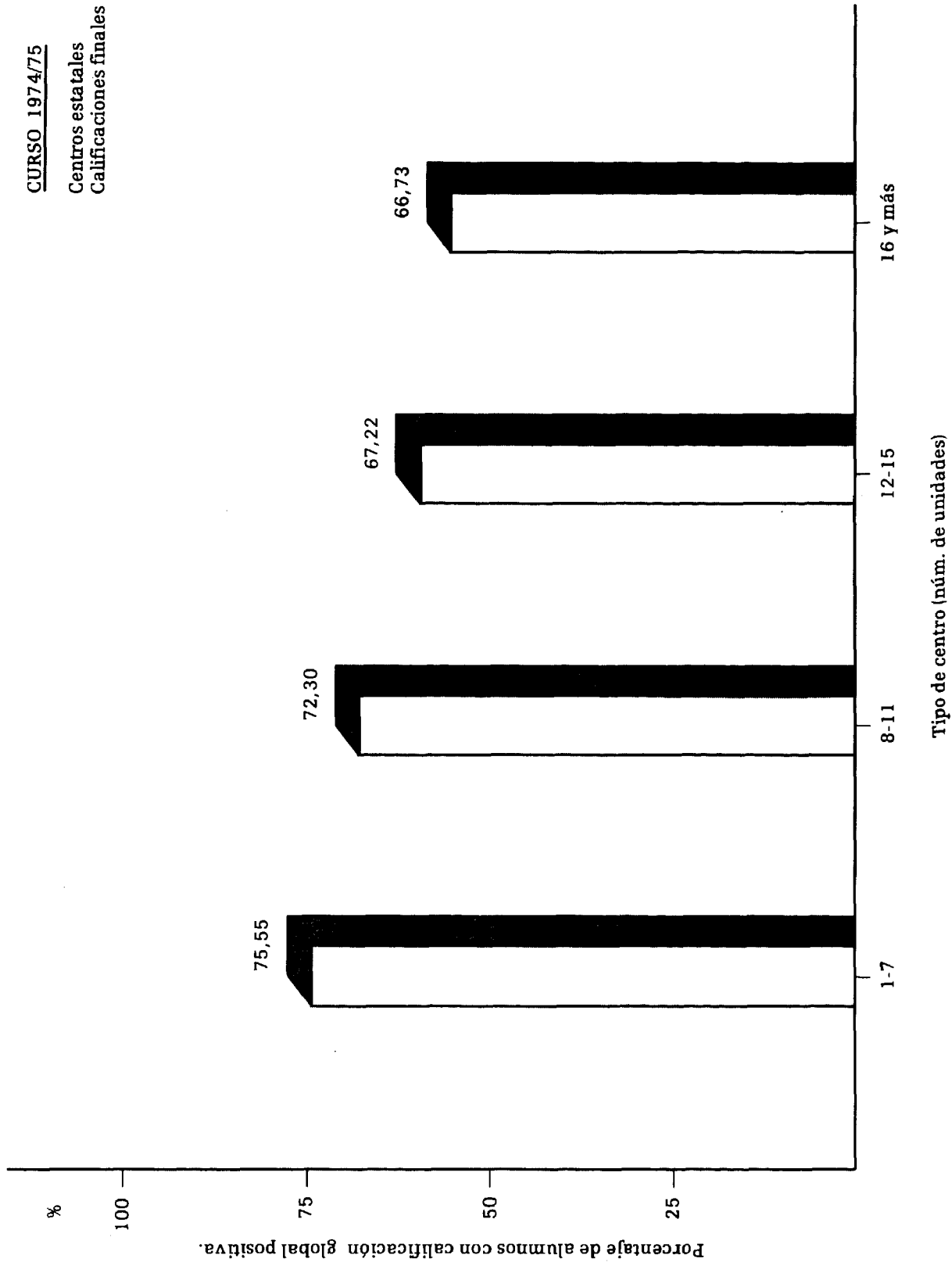
I  
N  
F  
O  
R  
M  
A  
T  
I  
C  
A

I

GRAFICO 2

CURSO 1974/75

Centros estatales  
Calificaciones finales



B.2.2. Resultados en Centros no estatales.

B.2.2.1. Centros de 1-7 unidades.

1.º Evaluaciones correspondientes a junio.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	2.204	5,6 %
N .....	7.965	20,26 %
B .....	8.784	22,34 %
S .....	6.252	15,9 %
I .....	14.114	35,9 %
<b>TOTAL .....</b>	<b>39.319</b>	

2.º Resultados de la recuperación estival.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	10	0,07 %
N .....	172	1,23 %
B .....	1.589	11,40 %
S .....	5.636	40,45 %
I .....	6.526	46,84 %
<b>TOTAL .....</b>	<b>13.933</b>	

3.º Resultados finales de curso (calificaciones globales positivas).

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	2.214	5,63 %
N .....	8.137	20,69 %
B .....	10.373	26,38 %
S .....	11.888	30,23 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 82,93 por 100

B.2.2.2. Centros de 8-11 unidades.

1.º Evaluaciones correspondientes a junio.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	8.183	5,73 %
N .....	25.673	17,96 %
B .....	27.840	19,48 %
S .....	19.429	13,59 %
I .....	61.780	43,23 %
<b>TOTAL .....</b>	<b>142.905</b>	

2.º Resultados de la recuperación estival.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	116	0,19 %
N .....	622	1,03 %
B .....	4.672	7,71 %
S .....	22.159	36,58 %
I .....	33.014	54,49 %
<b>TOTAL .....</b>	<b>60.583</b>	

3.º Resultados finales de curso (calificaciones globales positivas).

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	8.299	5,81 %
N .....	26.295	18,40 %
B .....	32.512	22,75 %
S .....	41.588	29,10 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 76,06 por 100

B.2.2.3. Centros de 12-15 unidades.

1.º Evaluaciones correspondientes a junio.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	4.861	5,86 %
N .....	15.271	18,40 %
B .....	17.588	21,19 %
S .....	11.808	14,23 %
I .....	33.470	40,32 %
<b>TOTAL .....</b>	<b>82.998</b>	

2.º Resultados de la recuperación estival.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	15	0,04 %
N .....	270	0,81 %
B .....	2.779	8,34 %
S .....	12.680	38,04 %
I .....	17.591	52,77 %
TOTAL .....	33.335	

3.º Resultados finales del curso (calificaciones globales positivas).

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	4.876	5,87 %
N .....	15.541	18,72 %
B .....	20.367	24,54 %
S .....	24.488	29,50 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 78,63 por 100 (7.863 por cada 10.000)

B.2.2.4. Centros de 16 y más unidades.

1.º Evaluaciones correspondientes a junio.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	11.935	4,74 %
N .....	41.389	16,44 %
B .....	51.954	20,64 %
S .....	27.216	10,81 %
I .....	119.241	47,37 %
TOTAL .....	251.735	

2.º Resultados de la recuperación estival.

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	130	0,11 %
N .....	1.389	1,17 %
B .....	12.065	10,17 %
S .....	41.548	35,03 %
I .....	63.469	53,51 %
TOTAL .....	118.601	

3.º Resultados finales del curso (calificaciones globales positivas).

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	12.065	4,79 %
N .....	42.778	16,99 %
B .....	64.019	25,43 %
S .....	68.794	27,32 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 74,53 por 100

B.2.4.5. Todos los Centros.

Resultados finales (calificaciones globales positivas).

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	27.454	5,31 %
N .....	92.751	17,94 %
B .....	127.271	24,62 %
S .....	146.728	28,38 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 76,25 por 100

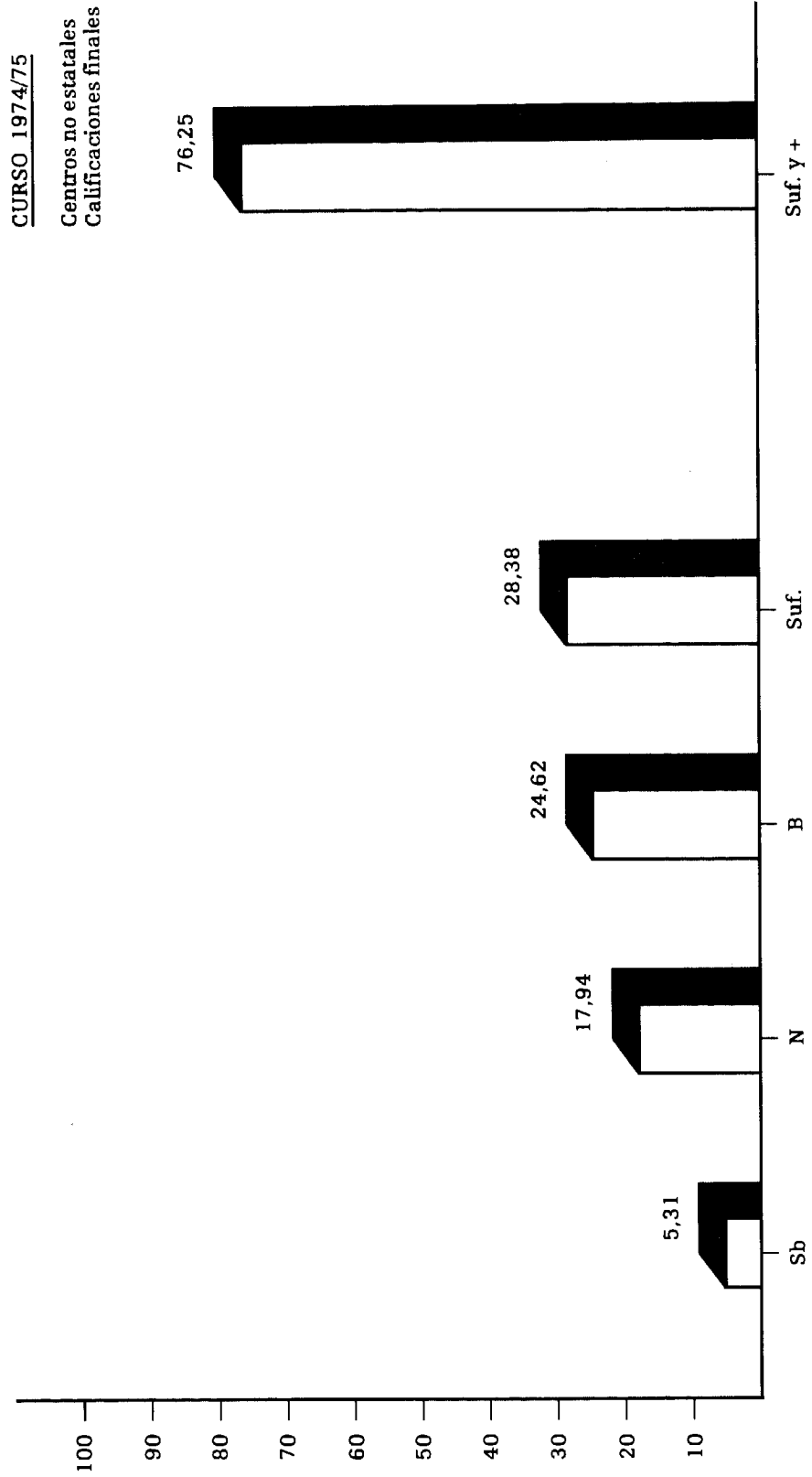
B.2.2.6. Análisis de los resultados en Centros no estatales.

a) Datos generales.

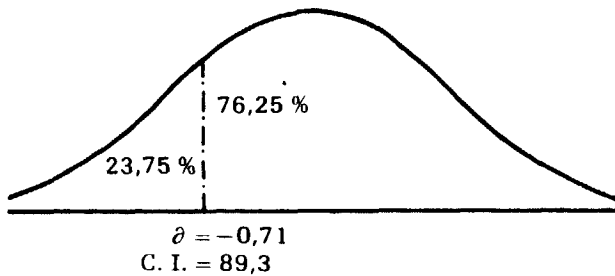
De cada 10.000 alumnos, concluyeron el curso 1974-1975, en segunda etapa de E. G. B., en Centros no estatales, con calificación positiva, 7.625, número superior, significativamente, como tendremos ocasión de demostrar, al correspondiente de Centros estatales. Admitiendo los supuestos que se señalan en el punto 1.º del apartado B.2.1.6., concluiríamos que obtienen calificación global de suficiente o su-



GRAFICO 3



perior los alumnos con un C. I. igual o superior a 89,3; esto es:



b) *Datos según tipos de Centros.*

b.1) Existen diferencias significativas en los patrones de calificación de los diferentes tipos de Centros:

N.º de unidades del Centro	N.º de alumnos con calificación de suf. o superior por cada 10.000
1 - 7.....	8.293
8 - 11.....	7.606
12 - 15.....	7.863
16 y más.....	7.453

b.2) La eficacia de las enseñanzas de recuperación estival, estimadas a partir del porcentaje de alumnos que en septiembre no recuperan, es aceptable en términos generales.

Los Centros con mayor nivel de exigencia son los de 8-11 y 16 y más unidades. En el caso de los Centros no estatales no está tan clara la relación "porcentaje de alumnos con calificación global de superficie o superior/número de unidades" como en el caso de los Centros estatales.

N.º de unidades del Centro	Porcentaje de alumnos que no recuperan en septiembre
1 - 7.....	46,84
8 - 11.....	54,49
12 - 15.....	52,77
16 y más.....	53,51

b.3) El número de alumnos con calificación global de suficiente o superior en Centros de 1-7 unidades puede estimarse como alto, por lo que parece que las medidas que se establecieron en el punto 9 de la Resolución de la Direc-



# Artistas españoles contemporáneos

## ULTIMOS TITULOS APARECIDOS

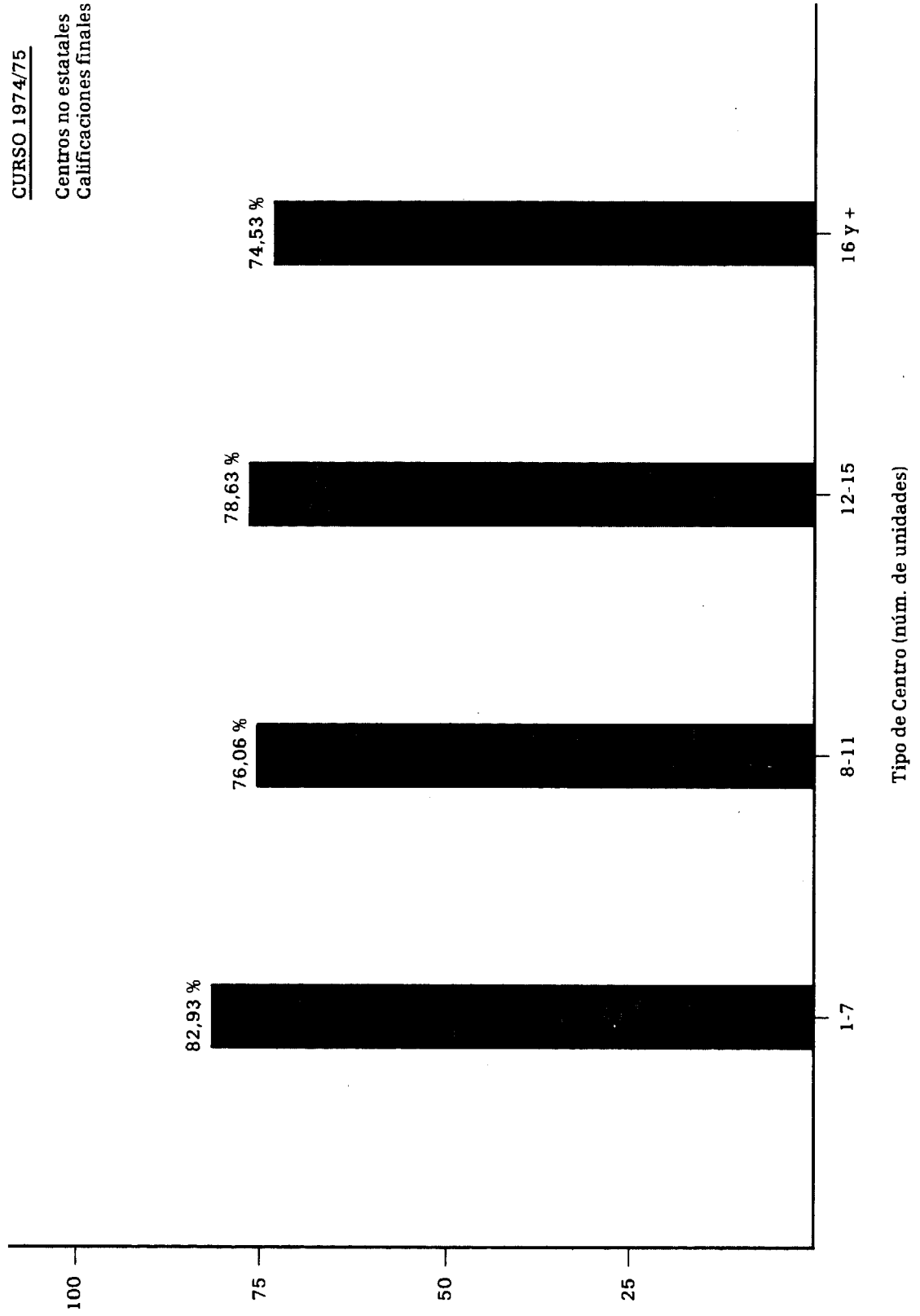
102. X. MONTSALVATGE
103. ALEJANDRO DE LA SOTA
104. NESTOR BASTERRECHEA
105. ESTEVE EDO
106. M. BLANCHARD
107. E. ALFAGEME
108. EDUARDO VICENTE
109. GARCIA OCHOA
110. JUANA FRANCES
111. M. DROC
112. GINES PARRA
113. A. ZARCO
114. D. ARGIMON
115. PALACIOS TARDEZ
116. HIDALGO DE CAVIEDES
117. TENO

Precio del ejemplar. 100 Ptas.  
 Suscripción por 10 títulos ..... 900 Ptas.  
 Suscripción por 20 títulos ..... 1.750 Ptas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
 Ciudad Universitaria.  
 Madrid-3.

GRAFICO 4



ción General de Ordenación Educativa de 20 de mayo de 1975 no han operado efectivamente.

**B.2.3. Resultados conjuntos Centros estatales/Centros no estatales.**

**B.2.3.1. Resultados finales en Centros de 1-7 unidades (calificaciones positivas).**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	4.293	3,91 %
N .....	19.741	17,96 %
B .....	25.085	22,82 %
S .....	36.824	33,51 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 78,20 por 100

**B.2.3.2. Resultados finales en Centros de 8-11 unidades.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	13.364	5,31 %
N .....	44.169	17,56 %
B .....	53.347	21,20 %
S .....	76.386	30,36 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 74,43 por 100

**B.2.3.3. Resultados finales en Centros de 12-15 unidades.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	7.663	4,89 %
N .....	26.488	16,91 %
B .....	33.603	21,46 %
S .....	46.995	30,01 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 73,27 por 100

**B.2.3.4. Resultados finales en Centros de 16 y más unidades.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	26.435	4,40 %
N .....	94.626	15,40 %
B .....	128.633	21,42 %
S .....	170.074	28,32 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 69,90 por 100

**B.2.3.5. Resultados finales. Todos los Centros.**

Calificación	Número de alumnos	Porcentaje
Sb .....	51.755	4,63 %
N .....	185.024	16,54 %
B .....	240.668	21,51 %
S .....	330.279	29,52 %

Porcentaje de alumnos que han concluido el curso con calificación global positiva: 72,20 por 100

**B.2.3.6. Análisis de resultados.**

a) *Datos generales.*

Al término del año académico 1974-1975, de cada 10.000 alumnos que cursaron la segunda etapa de E. G. B., han concluido con evaluación global positiva: 72,20 por 100.

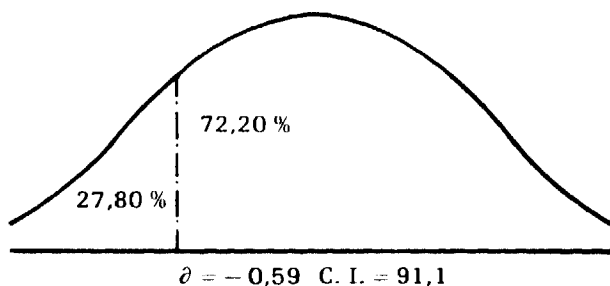
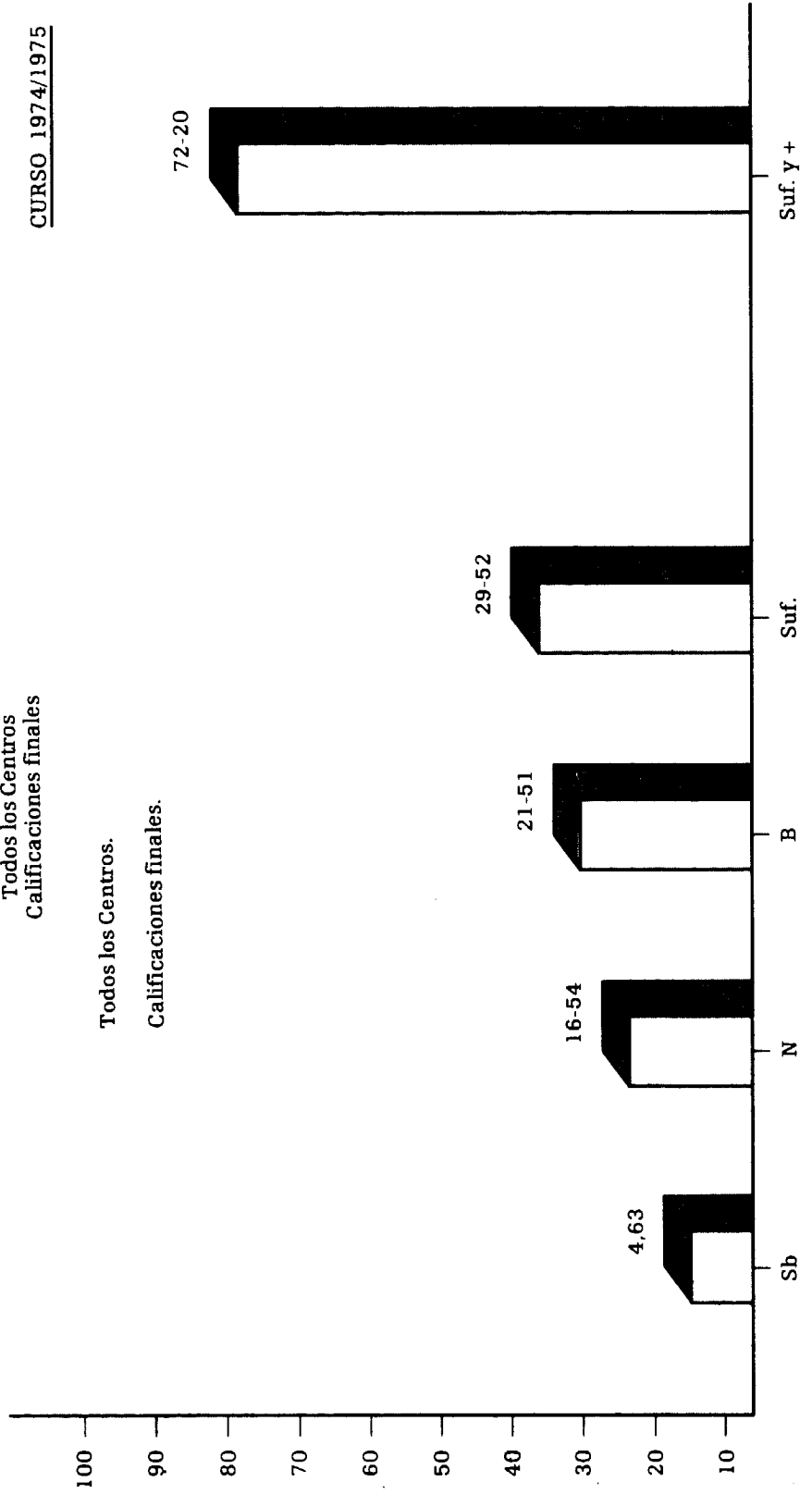


GRAFICO 5

Todos los Centros  
Calificaciones finales

CURSO 1974/1975



Todos los Centros.

Calificaciones finales.

b) *Datos según tipos de Centros.*

b.2.1) *Patrones de calificación.*

Existen diferencias significativas en los patrones de calificaciones positivas entre los distintos tipos de Centros, tal como se refleja en el siguiente cuadro.

	1 - 7	8 - 11	12 - 15	16 y más
Sb.....	4.293	13.364	7.663	26.435
N.....	19.741	44.169	26.488	94.626
B.....	25.085	53.347	33.603	128.633
S.....	36.824	76.386	46.995	170.074

$$x^2 = 832,2$$

b.2.2) *Nivel de exigencia.*

Suponiendo el nivel formativo del alumnado independiente del número de unidades con que cuentan los Centros, nos encontraríamos con niveles de exigencia, más altos según aumenta el número de unidades de los Centros:

N.º de unidades del Centro	Porcentaje de alumnos evaluados positivamente
1 - 7.....	78,20 %
8 - 11.....	74,43 %
12 - 15.....	73,27 %
16 y más.....	69,90 %

Estas diferencias son significativas, tal como se refleja en el siguiente cuadro:

Tipo de Centro	Valor de $x^2$	Significación
1-7/8-11; 1-7/12-15; 1-7/16 y más.....	$x_1^2 > x_r^2$	M. S.
8-11/12-15.....	$x_r^2 = 67,06$	S.
8-11/16 y más.....	$x_s^2 > x_r^2$	M. S.
12-15/16 y más.....	$x_t^2 > x_r^2$	M. S.

B.3. *Resultados por áreas o materias (convocatoria de junio).*

B.3.1. *Centros estatales.*

Materia	N.º de alumnos calif. negat.	Porcentaje
Lengua española.....	196.958	32,73 %
Idioma moderno.....	179.256	29,79 %
Matemáticas y Ciencias..	254.963	42,37 %
Area de C. Sociales.....	165.319	27,48 %
Educación Física.....	32.176	5,35 %
E. Estética y Pretecnolog..	38.613	6,42 %
E. Religiosa.....	42.968	7,14 %

B.3.2. *Centros no estatales.*

Materia	N.º de alumnos calif. negat.	Porcentaje
Lengua española.....	139.375	26,96 %
Idioma moderno.....	122.603	23,72 %
Matemáticas y Ciencias..	199.033	38,50 %
Area de C. Sociales.....	118.766	22,97 %
Educación Física.....	19.693	3,81 %
E. Estética y Pretecnolog..	38.857	7,52 %
E. Religiosa.....	20.684	4,00 %

B.3.3. *Todos los Centros.*

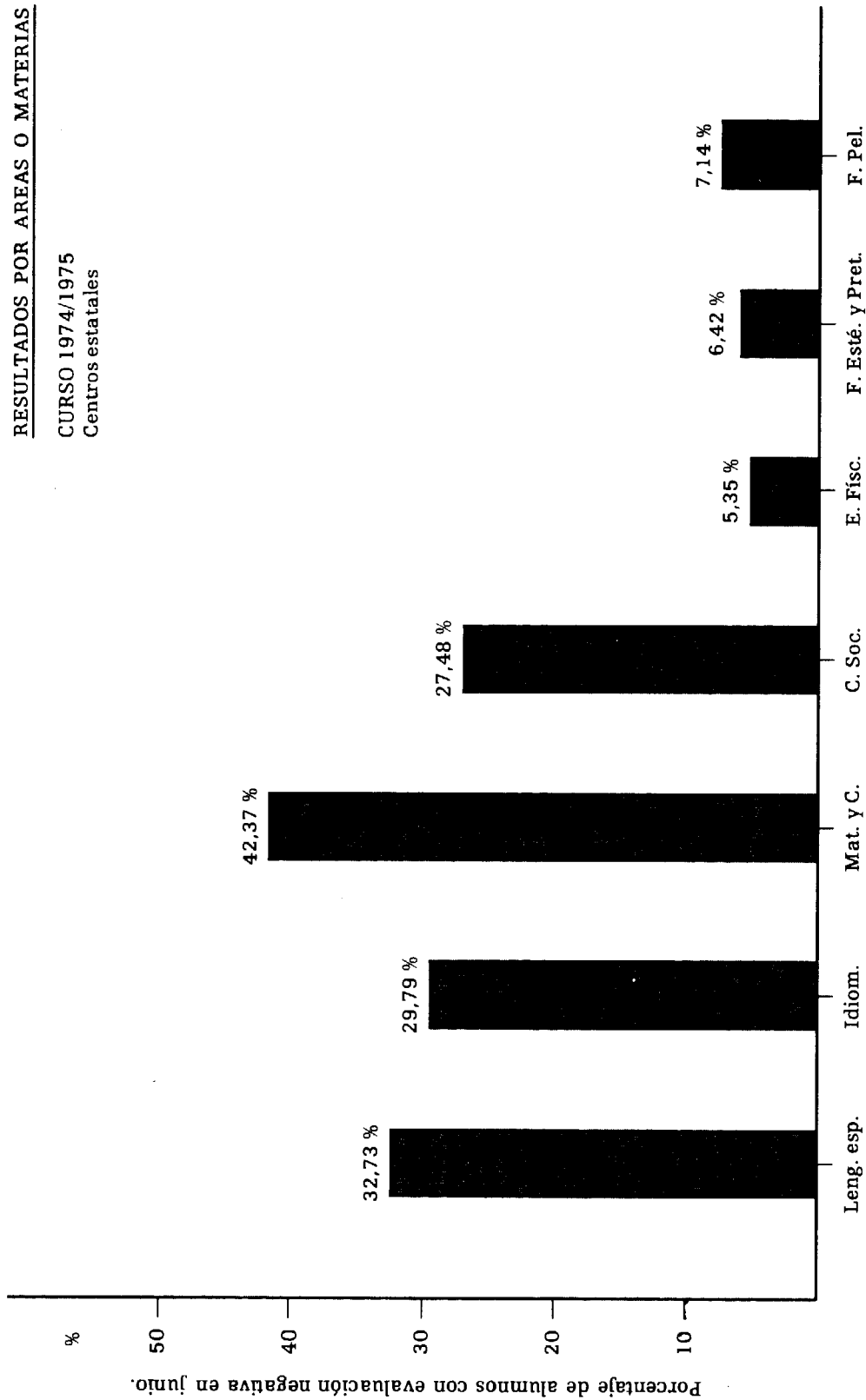
Materia	N.º de alumnos calif. negat.	Porcentaje
Lengua española.....	336.333	30,07 %
Idioma moderno.....	301.859	26,98 %
Matemáticas y Ciencias..	453.996	40,58 %
Area de C. Sociales.....	284.085	25,39 %
Educación Física.....	51.869	4,63 %
E. Estética y Pretecnolog..	77.470	6,92 %
E. Religiosa.....	63.652	5,69 %

B.3.4. *Análisis de resultados.*

Existen diferencias muy significativas en el porcentaje de alumnos evaluados negativamente en las diferentes áreas y materias. Estas diferencias son máximas entre dos bloques de materias formadas, de una parte por Lengua Española, Matemáticas, Ciencias, Idioma Mo-

GRAFICO 6

RESULTADOS POR AREAS O MATERIAS  
CURSO 1974/1975  
Centros estatales

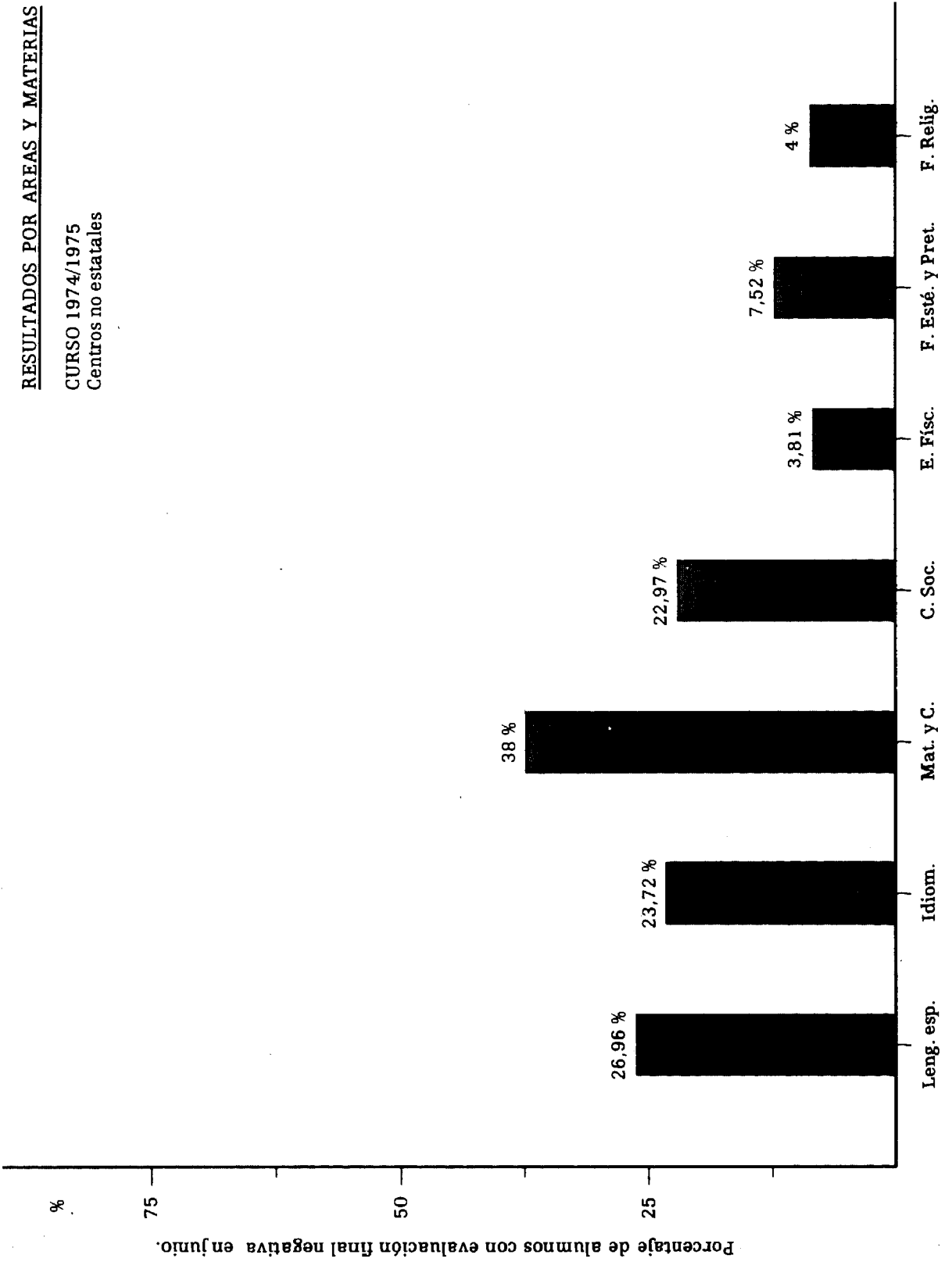


A R E A S

GRAFICO 7

RESULTADOS POR AREAS Y MATERIAS

CURSO 1974/1975  
Centros no estatales





dero y Ciencias Sociales, y de otra, por Formación Religiosa, Formación Estética y Pretecnología y Educación Física.

Esta dicotomía puede explicarse por:

a) Falta de profesorado especializado en estas materias, con lo que el nivel de exigencia disminuye al no ser impartidas adecuadamente.

b) Aplicar para estas materias criterios de rendimiento satisfactorio.

c) El intento de no condicionar la calificación global del curso a los resultados en estas disciplinas.

d) No considerarlos importantes para el progreso académico posterior del alumno.

Cualquiera de estas posibles explicaciones, con excepción de la b), resulta muy preocupante, si se tiene en cuenta el enorme valor formativo que tienen estas disciplinas.

#### B.4. Resultados globales en 8.º curso.

##### B.4.1. Alumnos que han concluido 8.º curso de E. G. B. con calificación global positiva en el año 1974-1975.

###### a) Todos los Centros.

— Número de alumnos que integran la muestra: 300.414 (36 provincias).

— Número de alumnos que consiguen evaluación global de suficiente o superior: 231.690.

— Porcentaje de evaluados positivamente: 77,12 por 100.

###### b) Alumnos escolarizados en Centros de 8 y más unidades.

— Número de alumnos que integran la muestra: 237.135 (36 provincias).

— Número de alumnos con evaluación positiva: 210.766.

— Porcentaje de evaluados positivamente: 77,16 por 100.

#### NOTAS:

1. El porcentaje de alumnos que realizaron 8.º curso en Centros de 8 y más unidades es el 90,91 por 100.

2. Los valores extremos en la tasa de éxito escolar corresponden a los porcentajes 84,24 por 100 y 64,99 por 100.

#### B.4.2. Análisis de resultados.

De cada 10.000 alumnos que han concluido E. G. B., han alcanzado el título de Graduado Escolar 7.712. En términos absolutos, esta cifra es baja, ya que existe un elevado porcentaje de personas que se incorporarán a la vida social y profesional sin los niveles formativos mínimos que hoy se requieren.

Conviene tener en cuenta que parte de esta población se incorporará a Formación Profesional de Primer Grado, en donde debieran completar su formación básica; parte repite 8.º curso de E. G. B. y continúa escolarizada en este nivel, y otra parte se incorporará, sin más, al mundo laboral. Para poder completar la formación de este último grupo, la Administración ha de reforzar las enseñanzas para adultos equivalentes a la E. G. B.

#### C. RESULTADOS DE LA APLICACION DE LAS PRUEBAS DE CONTRASTE

##### C.1. Las pruebas de contraste.

Al objeto de obtener información objetiva y comparable acerca del nivel instructivo de los alumnos que en el curso 1974-1975 concluyeron la E. G. B., se aplicaron unas pruebas sin validez académica a una muestra representativa de los mismos (unos 80.000 alumnos).

Las características de estas pruebas se definían en las instrucciones que las acompañaban. Estas instrucciones establecían en sus tres primeros puntos los objetivos, ámbito de aplicación y características de las pruebas en la siguiente forma:

###### 1. Objetivos.

La aplicación de esta prueba busca alcanzar unos objetivos muy concretos; objetivos que explican su estructura, contenido y presentación. Estos objetivos son:

a) Obtener información, comparable, acerca del nivel instructivo del alumnado que concluye E. G. B.

b) Medir una de las variables que se consideran en la escala de evaluación de Centros de experimentación.

## 2. *Ambito de aplicación.*

Las pruebas se aplicarán:

a) En todos los casos en que se haya aplicado la escala de evaluación de Centros.

b) En aquellos Centros en que juzgue el Servicio de Inspección conveniente aplicarlas.

## 3. *Consideraciones relativas a la prueba.*

### 3.1. *Tipo de prueba.*

Consecuentes con los objetivos que presiden la aplicación de esta prueba, su estructura es cerrada, lo que indudablemente permitirá su valoración objetiva. Con ello perdemos, indudablemente, información relativa a ciertas partes importantes de algunas áreas de aprendizaje (expresión y comprensión oral, expresión escrita, utilización de instrumentos y aparatos, etc.). Esta circunstancia será tenida muy en cuenta en el análisis de resultados y también al aplicar la prueba. *En ningún caso, por consiguiente, deberá ser tomada esta prueba como modelo de lo que han de ser las pruebas de promoción flexibles que se aplican en segunda etapa de E. G. B.*

### 3.2. *Características de los ítems:*

a) Son de elección múltiple.

b) Miden desde conductas muy elementales, conocimientos, hasta las formas más complejas de conducta. La inclusión de ítems que requieren la utilización de procesos mentales elementales, se justifica desde los planteamientos que se han tenido en cuenta en la elaboración de esta prueba, ya que no se busca evaluar a cada alumno, sino obtener información acerca de qué tipo de saberes ha adquirido.

### C.2. *Resultados de la aplicación de las pruebas de contraste.*

En el cuadro 1 se relacionan los resultados de la aplicación de las pruebas de contraste en las provincias que se recogen en este estudio.

Las puntuaciones medias nacionales, tomando como unidad de análisis la provincia, han sido las siguientes:

Lengua española . . . . .	4,59	Intervalo de valoración [0 - 10]
Matemática . . . . .	4,57	
Idioma moderno . . . . .	6,28	
Ciencias sociales . . . . .	7,05	
Ciencias naturales . . . . .	5,22	

La puntuación media en la totalidad de la prueba es 40,33 puntos (5,31 en el intervalo [0, 10]).

Los valores de las correspondientes desviaciones *standard* son los siguientes:

Lengua española . . . . .	0,96
Matemáticas . . . . .	0,93
Idioma moderno . . . . .	0,86
Ciencias sociales . . . . .	0,53
Ciencias naturales . . . . .	0,76

En principio, podrían considerarse como resultados aceptables, incluso buenos en determinadas materias, aun cuando su significado no es fácilmente interpretable, ya que no conocemos el nivel de dificultad de las preguntas que constituyen la prueba, ni tan siquiera la validez y fiabilidad de la misma. Por ello, consideramos que en la interpretación de los datos que se proporcionan en este estudio conviene hablar, más que de nivel instructivo del alumnado, de puntuación alcanzada por el mismo en la prueba de contraste (\*).

Parece, pues, más interesante interpretar los resultados que se obtuvieron con la aplicación de la prueba de contraste en términos relativos (comparando entre sí las diferentes materias) que en términos absolutos, ya que estos últimos hubiesen sido otros si la prueba hubiese sido más fácil o más difícil.

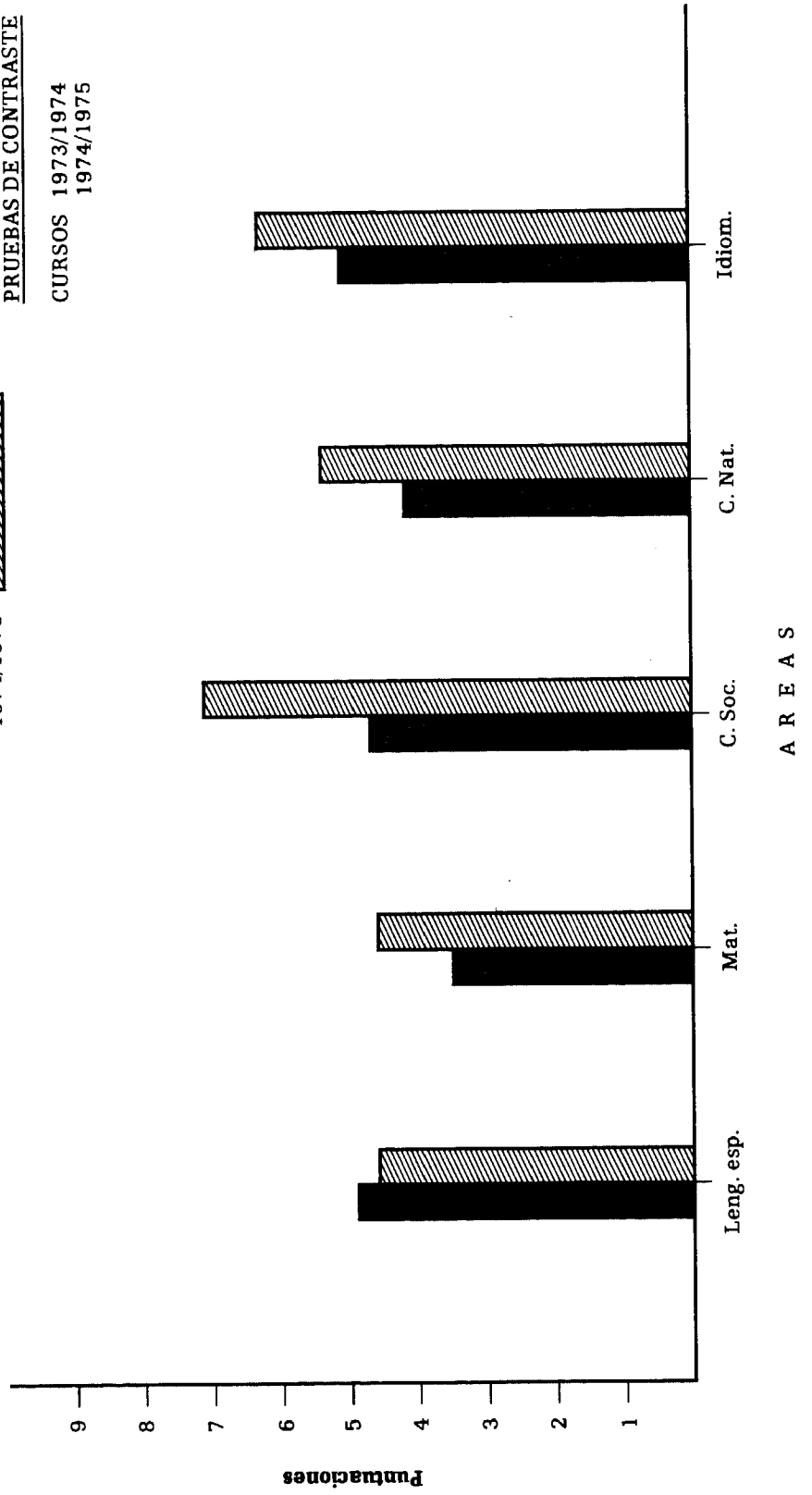
La interpretación en términos relativos de los resultados podría servir de soporte a generalizaciones diversas si se aceptase la hipótesis de que estos resultados, en términos relativos, hubiesen sido los mismos, aunque la prueba hubiera sido más compleja o más simple; más fácil o más difícil. Si bien aceptar esta hipótesis puede ser razonable, no es legítimo hacerlo desde el punto de vista científico, por lo que en este estudio procuraremos no aventurar generalizaciones que vayan más allá de lo que los datos objetivos proporcionen.

(\*) Si bien el comportamiento evaluador de la prueba no se conocía a priori, se tomó la medida cautelar de elaborarla con la colaboración de profesores que impartieron en el curso 1974-1975 8.º curso de E. G. B. en Centros de tipología variada.

GRAFICO 8

1973/1974  
1974/1975

PRUEBAS DE CONTRASTE  
CURSOS 1973/1974  
1974/1975



C.2.1. *Análisis, en términos relativos, de los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de contraste.*

Nos ha parecido que en una primera aproximación en el aprovechamiento de la información que nos proporcionan estos datos debiera permitirnos conocer:

a) Si las variaciones interprovinciales son significativas, o lo que es lo mismo, si en base a los *resultados en esta prueba* puede afirmarse que existe un nivel instructivo, estimado a partir del grado de éxito en la prueba, homogéneo para todo el país.

b) Si los resultados en las distintas materias son equiparables, o, por el contrario, si existen materias en las que el alumnado demuestra un elevado nivel, mientras que en otras su nivel es bajo.

Para conocer en qué grado se dan las situaciones a que se señalan en a) y b), se ha realizado un análisis de la varianza de las puntuaciones que se han obtenido, tomando como unidad de análisis la provincia. Los resultados se recogen en la tabla número 2.

En base a ellos, se puede afirmar:

1.º Existen diferencias interprovinciales significativas en los resultados que se alcanzan en las pruebas de contraste ( $F = 15,22$ ).

2.º Existen diferencias extremadamente significativas en las puntuaciones que se alcanzan en las diferentes materias ( $F = 265,84$ ).

Además, en base a los resultados del análisis, cabe señalar:

a) Los coeficientes de correlación intracase,  $\tilde{\gamma}_i$  y  $\tilde{\gamma}_j$  (\*), alcanzan estos valores:

$$\begin{aligned}\tilde{\gamma}_i &= 0,74 \\ \tilde{\gamma}_j &= 0,87\end{aligned}$$

Los límites de confianza de estos coeficientes son (\*\*):

$$\begin{aligned}\tilde{\gamma}_i &= (0,66, 0,82) \\ \tilde{\gamma}_j &= (0,73, 0,97)\end{aligned}$$

b) La varianza estimada se distribuye así:

$$\begin{aligned}\hat{\sigma}_{\bar{x}}^2 &= 1,88 \\ \hat{\sigma}_i^2 &= 0,51 \text{ (27,13 \% de la varianza total)} \\ \hat{\sigma}_j^2 &= 1,19 \text{ (63,29 \% de la varianza total)} \\ \hat{\sigma}_e^2 &= 0,18 \text{ ( 9,58 \% de la varianza total)}\end{aligned}$$

c) La varianza estimada "entre áreas o materias" no se explica por las diferencias existentes entre bloques de materias (área social e idioma, por una parte, y Matemáticas y Ciencias, por otra), tal como se refleja en el cuadro de análisis de varianza, en el apartado en el que se divide la fuente de variación entre materias.

Nos encontramos, por consiguiente, con que es posible afirmar que existen provincias en las que se obtuvieron puntuaciones en la prueba significativamente superiores, o inferiores, a las que se obtuvieron en otras.

(\*)  $\gamma_i$  es un coeficiente que expresa el grado de diferenciación entre provincias. Su valor es, pues, evidentemente alto.

$\gamma_j$  es un coeficiente de homogeneidad entre las distintas áreas o materias. Su valor, es pues, excesivamente alto.

(\*\*) Se calculan los límites de confianza en la forma usual:

$$\frac{F_i - F_{ios}}{F_i + (j-1)F_{ior}} \quad \frac{F_i F_{ios} - 1}{F_i F_{ior} + j - 1}$$



**EL CANCIONERO  
MUSICAL DE LA  
COLOMBINA (siglo XV)**

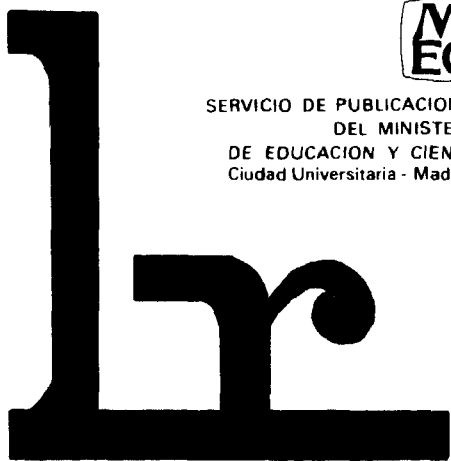
**Precio 400 ptas.**



Servicio de Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia



SERVICIO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO  
DE EDUCACION Y CIENCIA  
Ciudad Universitaria - Madrid-3



# colección la rábida

Colección de libros de la Universidad His-  
panoamericana de Santa María de La  
Rábida

## 1. EL DESCUBRIMIENTO DE DIOS Y LA VOCACION HUMANA DEL INTELEC- TUAL

Lección inaugural del Curso de Verano  
en la Universidad Hispanoamericana  
de Santa María de la Rábida.

Precio: 25 ptas.

## 2. EL IDIOMA ESPAÑOL EN EL MUNDO

Documento aprobado en la 2.ª Confe-  
ferencia Iberoamericana de Ministros  
de Educación, reunida en Toledo del 5  
al 8 de octubre de 1975.

Precio: 25 ptas.

DE PALOS AL PLATA. Por el coman-  
dante Franco y el capitán Ruiz de Alda.

Reproducción facsímil con motivo del  
50.º aniversario del Vuelo del "Plus  
Ultra".

Precio: 150 ptas.

Cuadro 1

RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DE CONTRASTE  
(INTERVALO DE VALORACION |0-10|)

Provincia	Lengua esp.	Mate- máticas	Idioma	C. Soc.	C. Natu- rales
Alava .....	4,7	4,56	5,88	6,75	4,36
Albacete.....	4,75	4,17	5,95	7,2	4,47
Alicante.....	4,84	4,58	6,55	6,81	5,19
Almería.....	6,4	6,25	7,42	7,54	6,43
Avila.....	4,95	4,14	6,48	6,45	4,44
Baleares.....	3,8	3,66	5,71	6,76	5,41
Burgos.....	4,44	4,33	5,79	7,14	4,64
Cáceres.....	4,32	3,75	5,87	6,79	5,19
Cádiz.....	4,16	4,39	4,31	6,73	5,24
Castellón.....	3,83	3,22	4,8	5,92	3,77
Ciudad Real..	3,8	3,93	6,09	7,19	5,14
Córdoba.....	3,91	3,72	5,44	6,53	4,43
Coruña.....	2,27	2,41	6,2	7,27	5,18
Cuenca.....	5,55	4,91	7,22	7,56	5,59
Gerona.....	5,45	5,71	7,13	5,6	5,6
Granada.....	3,89	4,41	6,09	6,85	5,84
Guipúzcoa....	4,49	4,39	6,16	6,5	4,72
Huesca.....	5,61	5,1	6,69	6,8	5,78
Jaén.....	4,82	5,08	6,38	7,18	5,57
Lérida.....	3,47	4,34	5,39	6,25	3,98
Logroño.....	4,32	4,12	6,41	7,41	4,8
Murcia.....	5,59	5,57	6,96	7,34	6,27
Orense.....	5,49	6	6,9	7,4	5,65
Oviedo.....	4,84	4,74	6,1	6,88	5,18
Palencia.....	5,31	5,98	7,3	7,2	5,87
Pontevedra...	3,26	2,96	5,09	5,85	3,91
Salamanca...	4,15	4,47	7,12	7,64	5,47
Santander....	4,41	4,8	6,26	7,41	5,31
Sevilla.....	3,59	3,93	5,72	5,99	4,92
Soria.....	4,83	3,58	6,55	6,45	4,44
Tarragona....	4,78	4,61	6,46	6,88	5,32
Toledo.....	5,76	6,29	7,34	8,38	6,97
Valencia.....	4,35	4,18	6,03	6,79	4,5
Valladolid....	4,74	5,14	7,13	7,71	5,18
Vizcaya.....	5,58	5,71	7,73	8,13	5,97
Zamora.....	2,07	2,99	4,62	6,57	4,93
Zaragoza.....	4,07	3,57	4,94	7,12	4,47

### PUNTUACIONES MEDIAS

- Lengua Española .....
- Matemáticas .....
- Idioma moderno.....
- Ciencias Sociales .....
- Ciencias Naturales.....

Puntuación media en la totalidad de la prueba:  
5,31.

Cuadro 2

F. de variación	F. de libertad	Suma de cuadrados	Cuadrado medio	F
Entre provincias.	$h-1=39$	$\Sigma k(m_i - m)^2 = 106,705$	$\frac{\Sigma k(m_i - m)^2}{h-1} = 2,736$	$\frac{\Sigma k(m_i - m)^2 / h - 1}{\Sigma (x - m_i - m_j - m)^2 / (h-1)(k-1)} = 15,216$
Entre grupos de materias (M., Leng. C.) contra Social e Idioma.	1	$\frac{h d^2}{S X^2} = 23,35$	$\frac{h d^2}{S X^2} = 23,35$	$\frac{h d^2}{S X^2} / \frac{S \Sigma (x - m_i - m_j + m)^2}{(h-1)(k-1)} = 129,72$
	3	$\frac{d_2^2 + d_3^2 + d_4^2}{k-2} = 168,059$	$\frac{d_2^2 + d_3^2 + d_4^2}{k-2} = 56,01$	$\frac{d_2^2 + d_3^2 + d_4^2}{k-2} / \frac{S \Sigma (x - m_i - m_j + m)^2}{(h-1)(k-1)} = 311,17$
Total.	$k-1=4$	$Sh(m_j - m)^2 = 191,409$	$\frac{Sh(m_j - m)^2}{k-1} = 47,852$	$\frac{\Sigma h(m_j - m)^2 / k - 1}{S \Sigma (x - m_i - m_j - m)^2 / (h-1)(k-1)} = 265,844$
Total	199	$S \Sigma (x - m_i - m_j - m)^2 = 28,051$	$\frac{S \Sigma (x - m_i - m_j - m)^2}{(h-1)(k-1)} = 0,180$	
Total		$S \Sigma (x - m)^2 = 326,165$		

$$\bar{V}_i + 5\bar{V}_j = 2,736$$

$$\bar{V}_i = \frac{2,736 - 0,180}{5}$$

$$\bar{V}_i = 0,51 \text{ (27,13 \% de la varianza total)}$$

$$\bar{V}_i + 40\bar{V}_j = 47,852$$

$$\bar{V}_j = \frac{47,852 - 0,180}{40}$$

$$\bar{V}_j = 1,19 \text{ (63,29 \% de la varianza total)}$$

$$\bar{V}_j = \text{varianza entre provincias}$$

$$\bar{V}_j = \text{varianza entre materias}$$

$$\bar{V}_i = 0,18 \text{ (9,58 \% de la varianza total)}$$

$$\bar{V}_x = \text{varianza total}$$

$$\bar{V}_x = \text{varianza residual}$$

$$\bar{V}_x = 1,88$$

**D. RESULTADOS DE LA ENSEÑANZA. DATOS COMPARADOS**

**D.1. Curso 1973-1974. Evaluaciones de los Centros.**

**D.1.1. Centros estatales/Centros no estatales.**

**D.1.1.1. Resultados en junio.**

Porcentaje de alumnos evaluados positivamente.		
Tipos de Centro	C. estatales	C. no estatales
1 - 7 .....	28,28 %	35,37 %
8 - 11 .....	39,47 %	40,51 %
12 - 15 .....	44,68 %	44,21 %
16 y más .....	46,61 %	46,32 %

**D.1.1.2. Resultados de la recuperación.**

Régimen de Centro	Porcentaje de alumnos evaluados negativamente
Estatal .....	64,18 %
No estatal .....	52,75 %

**D.1.1.3. Análisis de los resultados.**

Los Centros no estatales muestran en junio patrones de calificación más exigentes que los correspondientes de los Centros estatales, mientras que en septiembre son, como grupo, menos exigentes. Presumiblemente ello no se ha producido como consecuencia de una disminución en el nivel de exigencia de los Centros no estatales, sino que la mayor tasa de éxito puede explicarse por la existencia de programas de actividades de recuperación estival más efectivos en el sector no estatal, ya que cuentan con mayores posibilidades de financiación de los mismos.

La comparación "resultados en Centros completos/Centros incompletos" refleja claramente mayores niveles de exigencia en los Centros completos respecto de los Centros incompletos, tanto en junio (en Centros estatales y en Centros no estatales) como en septiembre. Así, en septiembre, los resultados de la recuperación en Centros estatales se distribuye así:

Tipo de Centro	Porcentaje de alumnos evaluados negativamente
1 - 7 .....	53,27 %
8 - 11 .....	63,33 %
12 - 15 .....	63,48 %
16 y más .....	67,14 %

**D.2. Curso 1974-1975.**

**D.2.1. Centros estatales/Centros no estatales.**

**D.2.1.1. Resultados en junio.**

Porcentaje de alumnos evaluados negativamente.		
Tipos de Centro	C. estatales	C. no estatales
1 - 7 .....	39,16 %	35,9 %
8 - 11 .....	45,25 %	43,23 %
12 - 15 .....	49,32 %	40,32 %
16 y más .....	50,52 %	47,37 %

**D.2.1.2. Resultados de la recuperación**

Porcentaje de alumnos evaluados negativamente.		
Tipo de Centro	C. estatales	C. no estatales
1 - 7 .....	60,89 %	46,84 %
8 - 11 .....	60,62 %	54,49 %
12 - 15 .....	65,64 %	52,77 %
16 y más .....	67,74 %	53,51 %

**D.2.2. Análisis de resultados.**

Tanto en junio como en septiembre, pero especialmente en septiembre, los Centros estatales otorgan mayor número de calificaciones negativas y las diferencias que se observan entre los patrones de calificación de uno y otro sector son, en todos los casos, muy significativas. Ya hemos señalado que de cada 10.000 alumnos escolarizados en Centros estatales, concluyen el curso sin materias a recuperar 6.873 (68,73 por 100), mientras que para el mismo número de alumnos, en Centros no estatales, no quedan sometidos a recuperación 7.625 (76,25 por 100).

Los Centros incompletos, al igual que en el curso 1973-1974, tanto en junio como en septiembre, y para Centros estatales y no estatales, ofrecen patrones de calificación menos exigentes, y ello de forma significativa.

D.3. *Curso 1973-1974/Curso 1974-1975.*

D.3.1. *Calificaciones globales otorgadas por los Centros.*

D.3.1.1. *Resultados en junio.*

1.º *Por tipos de Centros.*

Tipo de Centro	Porcentaje de alumnos evaluados negativamente	
	Curso 1973/74	Curso 1974/75
<b>Centros estatales:</b>		
1 - 7 .....	28,28 %	39,16 %
8 - 11 .....	39,74 %	45,25 %
12 - 15 .....	44,68 %	49,32 %
16 y más .....	46,61 %	50,52 %
<b>Centros no estatales:</b>		
1 - 7 .....	35,37 %	35,9 %
8 - 11 .....	40,51 %	43,23 %
12 - 15 .....	44,21 %	40,32 %
16 y más .....	46,32 %	47,37 %

2.º *Por calificaciones (todos los Centros).*

Calificaciones	Curso 1973/74	Curso 1974/75
Sb .....	4,57 %	4,56 %
N .....	17,69 %	16,13 %
B .....	20,35 %	18,60 %
S .....	15,40 %	14,40 %

D.3.1.2. *Resultados de la recuperación (todos los Centros).*

Calificaciones	Porcentaje de alumnos	
	Curso 1973/74	Curso 1974/75
Sb .....	0,07 %	0,13 %
N .....	0,75 %	0,87 %
B .....	5,99 %	6,24 %
S .....	34,10 %	32,45 %

D.3.2. *Calificaciones por áreas o materias en las pruebas de contraste.*

Área	Puntuaciones medias provinciales	
	Curso 1973/74	Curso 1974/75
Lengua española ....	4,83	4,59
Matemáticas .....	3,41	4,57
Ciencias Sociales ....	4,65	7,05
Idioma moderno.....	5,15	6,28

D.3.3. *Análisis de resultados.*

1.º Se mantiene constante la tendencia de los Centros incompletos a ser menos exigentes en las calificaciones. Esta tendencia, para los Centros estatales, es menos acusada en el curso 1974-1975 que en el anterior. En el caso de los Centros no estatales, sucede lo contrario.

2.º La calificación más discriminadora es la de sobresaliente. Las calificaciones de notable y bien tienen escaso valor discriminador.

3.º La frecuencia relativa de la calificación de suficiente es baja.

4.º Los Centros han demostrado en sus patrones de calificación una mayor exigencia en el curso 1974-1975, a pesar de que los resultados en pruebas de contraste han sido mejores en este curso que en el anterior (y consiguientemente cabría haber esperado mayor porcentaje de éxitos).

5.º La eficacia de las enseñanzas de recuperación es escasa. Parece necesario y urgente revisar este sector.

D.4. *Pruebas de contraste/Resultados de las evaluaciones de los Centros. Curso 1974-1975.*

De los análisis de resultados efectuados, resulta claro que tanto en el caso de las pruebas de contraste como en el de las evaluaciones que realizan los Centros, no existen patrones de calificación homogéneos para las distintas provincias.

Ante estos resultados, cabe preguntarse si esas diferencias observadas son el reflejo de la existencia de patrones de calificación "exigentes o no exigentes", o indican meramente una situación coyuntural, que no se materializa en una tendencia estable.

Para poder responder a este importantísimo interrogante, hemos estudiado las correlaciones existentes entre:

a) Calificaciones correspondientes a la convocatoria de junio de 1974-1975 en la segunda etapa y calificaciones correspondientes a la convocatoria de septiembre de 1974-1975 en la segunda etapa ( $r_{12}$ ).

b) Calificaciones correspondientes a la convocatoria de junio de 1974-1975 en segunda



etapa y calificaciones correspondientes a la convocatoria de junio de 1974-1975 en 8.º curso ( $r_{13}$ ).

c) Calificaciones correspondientes a la convocatoria de junio de 1974-1975 en 8.º curso ( $r_{13}$ ).

Se calcula esta correlación sobre la muestra de provincias que manejamos y utilizando el coeficiente de correlación entre rangos (*Spearman*). Los datos que figuran en los cuadros 3, 4, 5 y 6 sirven de base para el cálculo de estos coeficientes de correlación.

Los coeficientes de correlación calculados son:

$$r_{12} = 1 - \frac{6\sum d_{12}^2}{N(N^2 - 1)} = 0,71$$

$$r_{34} = 1 - \frac{6\sum d_{34}^2}{N(N^2 - 1)} = 0,47$$

$$r_{13} = 1 - \frac{6\sum d_{13}^2}{N(N^2 - 1)} = 0,68$$

$$r_{24} = 1 - \frac{6\sum d_{24}^2}{N(N^2 - 1)} = 0,60 (*)$$

Si bien los coeficientes de correlación calculados no son excesivamente altos, sí son significativos e indican la existencia de patrones de calificación estable en cierto grado. Al diferir, por otra parte, los patrones de calificación de las diferentes provincias entre sí de forma significativa, se nos plantea una cuestión que es ahora decisiva: ¿son esos patrones de calificación independientes del nivel instructivo del alumnado en cada provincia? (\*).

(\*) Los coeficientes de correlación  $r_{13}$  y  $r_{14}$  resultan afectados por el hecho de que los alumnos de octavo son una parte de los de segunda etapa. Ello ha de tenerse en cuenta en la interpretación de los datos. Las correlaciones son: en todos los casos, significativas en el umbral de probabilidad P. O. 1.

De la respuesta que se dé a esta pregunta depende en gran manera el tipo de acción a emprender. Puede admitirse la existencia de dos situaciones extremas:

a) Las diferencias en los patrones de calificación provinciales son consecuencia de la existencia de distinto nivel instructivo y existe una correlación positiva entre el patrón de calificación de la provincia y el nivel instructivo del alumnado en esa provincia. Esta hipótesis nos llevaría a la existencia de provincias especialmente deprimidas en cuanto a nivel instructivo y provincias privilegiadas al respecto.

b) Las diferencias en los patrones de calificación son independientes del nivel instructivo que de hecho tiene el alumnado en las diferentes provincias. De ser válida esta hipótesis, nos encontraríamos con que en la formación de un determinado patrón de calificaciones no influye el nivel instructivo que de hecho tiene el alumnado, situación paradójica, pero perfectamente posible.

Estudiamos cuál de estos dos planteamientos parece ser más correcto, en base a la información que manejamos, en el punto siguiente.

#### D.5. *Análisis de las relaciones existentes entre los patrones de calificación provinciales y los resultados de las pruebas de contraste.*

Utilizando de nuevo el coeficiente de correlación de Spearman, se estudia la correlación entre patrones de calificación provinciales y resultado en las pruebas de contraste (\*\*).

Los datos en que se basa el cálculo se dan en los cuadros números 7 y 8.

Los valores de estos coeficientes de correlación hablan por sí solos. La conclusión es que no existe apenas correlación entre los patrones de calificación provinciales y los resultados en la prueba de contraste, o, si se admite que ésta es un indicador válido del nivel instructivo del alumnado, que no existe correlación

(\*) La significación de los coeficientes se estudia en las tablas de E. G. Olds, en *Distributions of sums of Squares of Rank Differences for Small Numbers Individuals*.

(\*\*) Se obtienen datos similares mediante el coeficiente de correlación entre rangos de Kendall.

entre las calificaciones y el nivel instructivo de los alumnos a quienes se otorgan, tomando como unidad de análisis la provincia.

Es, pues, posible afirmar que, independientemente del nivel instructivo del alumnado, existen provincias con patrones de calificación "exigentes" y otras con patrones de calificación "no exigentes", y que estos patrones de calificación son estables para cada provincia.

Si existen unos patrones de calificación sensiblemente heterogéneos entre provincias (\*) no cabe pensar que las instancias que con carácter general influyen en esos patrones (planes de estudio, legislación sobre evaluación, etcétera) actúan de hecho en la formación de las calificaciones que los Centros otorgan. Por el contrario, los resultados expuestos apoyan la hipótesis de que existen instancias provinciales que modelan con gran fuerza estos patrones (\*\*).

(\*) Estos patrones provinciales son, en realidad, un reflejo de la no existencia de patrones de calificación comunes inter-centros e interprofesores.

(\*\*) Ciertamente, estas instancias dependen en gran manera, aunque no totalmente, del tipo de Centros y profesorado que priva en cada provincia.

# repertorio básico de arte ?



Cuadro 3

ESTIMACION DE LA CORRELACION EXISTENTE ENTRE LAS CALIFICACIONES OTORGADAS EN JUNIO (PROPORCION DE ALUMNOS CON CALIFICACION DE SUFICIENTE O SUPERIOR RESPECTO DE LOS ALUMNOS PRESENTADOS EN ESTA CONVOCATORIA) Y LAS CALIFICACIONES CORRESPONDIENTES A SEPTIEMBRE (PROPORCION DE PRESENTADOS EN SEPTIEMBRE QUE ALCANZAN CALIFICACION GLOBAL DE SUFICIENTE O SUPERIOR), EN SEGUNDA ETAPA

Provincia	Junio	Septiembre
Alava .....	10	13
Alicante.....	29	28
Avila.....	34	33
Badajoz.....	19	24,5
Baleares .....	28	29
Barcelona.....	4	2
Burgos.....	15	26
Cáceres.....	11	9
Cádiz.....	35	31
Castellón.....	37	36
Ciudad Real.....	36	37
Córdoba.....	30	35
Guadalajara.....	16	15
Guipúzcoa.....	20	12
Huesca.....	26	19
Jaén.....	27	17
León.....	5	11
Lérida.....	3	11
Logroño.....	31	34
Murcia.....	2	24,5
Navarra.....	9	23
Orense.....	12,5	4
Oviedo.....	21	32
Palencia.....	23	30
Las Palmas.....	33	16
Pontevedra.....	25	21
Santander.....	14	5
Sevilla.....	12,5	14
Soria.....	18	18
Tarragona.....	24	10
Teruel.....	7	8
Toledo.....	1	3
Valencia.....	8	7
Valladolid.....	6	20
Vizcaya.....	17	6
Zamora.....	32	22
Zaragoza.....	22	27

$$\bar{r}_{12} = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2 - 1)} = 0,71$$

ESTIMACION DE LA CORRELACION EXISTENTE ENTRE LAS CALIFICACIONES CORRESPONDIENTES A SEGUNDA ETAPA Y CALIFICACIONES EN 8.º CURSO EN LA CONVOCATORIA DE JUNIO

Provincia	2.ª etapa	8.º Curso
Alava .....	10	3
Alicante.....	29	21
Avila.....	34	34
Badajoz.....	19	14
Baleares.....	28	37
Barcelona.....	4	5
Burgos.....	15	8
Cáceres.....	11	25
Cádiz.....	35	30
Castellón.....	37	32
Ciudad Real.....	36	28
Córdoba.....	30	22
Guadalajara.....	16	12,5
Guipúzcoa.....	20	27
Huesca.....	26	29
Jaén.....	27	9
León.....	5	33
Lérida.....	3	4
Logroño.....	31	36
Murcia.....	2	1
Navarra.....	9	17
Orense.....	12,5	18
Oviedo.....	21	24
Palencia.....	23	22,5
Las Palmas.....	33	26
Pontevedra.....	25	16
Santander.....	14	15
Sevilla.....	12,5	6
Soria.....	18	11
Tarragona.....	24	23
Teruel.....	7	10
Toledo.....	1	2
Valencia.....	8	7
Valladolid.....	6	20
Vizcaya.....	17	31
Zamora.....	32	35
Zaragoza.....	22	19

ESTIMACION DE LA CORRELACION EXISTENTE ENTRE LAS CALIFICACIONES OTORGADAS EN JUNIO (PROPORCION DE ALUMNOS CON CALIFICACION DE SUFICIENTE O SUPERIOR RESPECTO DE LOS ALUMNOS PRESENTADOS EN ESTA CONVOCATORIA) Y LAS CALIFICACIONES CORRESPONDIENTES A SEPTIEMBRE (PROPORCION DE PRESENTADOS EN SEPTIEMBRE QUE ALCANZAN CALIFICACION GLOBAL DE SUFICIENTE O SUPERIOR) EN 8.º CURSO

Provincia	Junio	Septiembre 8.º Curso (solo)
Alava .....	3	5
Alicante.....	21	10
Avila.....	34	32
Badajoz.....	14	35
Baleares.....	37	29
Barcelona.....	5	1
Burgos.....	8	30
Cáceres.....	25	7
Cádiz.....	30	17
Castellón.....	32	34
Ciudad Real.....	28	28
Córdoba.....	22	13
Guadalajara.....	12,5	36
Guipúzcoa.....	27	20
Huesca.....	29	9
Jaén.....	9	15,5
León.....	33	37
Lérida.....	4	6
Logroño.....	36	33
Murcia.....	1	24
Navarra.....	17	23
Orense.....	18	12
Oviedo.....	24	33
Palencia.....	12,5	25
Las Palmas.....	26	16
Pontevedra.....	16	14
Santander.....	15	2
Sevilla.....	6	4
Soria.....	11	19
Tarragona.....	23	11
Teruel.....	10	8
Toledo.....	2	2
Valencia.....	7	18
Valladolid.....	20	26
Vizcaya.....	31	22

$$\bar{r}_{13} = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2 - 1)} = 0,68$$

$$\bar{r}_{34} = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2 - 1)} = 0,47$$

Cuadro 6

ESTIMACION DE LA CORRELACION EXISTENTE ENTRE LAS CALIFICACIONES DE SEGUNDA ETAPA Y LAS CALIFICACIONES DE 8.º CURSO EN LA CONVOCATORIA DE SEPTIEMBRE

Provincia	2.ª etapa	8.º Curso
Alava .....	13	5
Alicante.....	28	10
Avila.....	33	32
Badajoz.....	24,5	35
Baleares.....	29	29
Barcelona.....	2	1
Burgos.....	26	30
Cáceres.....	9	7
Cádiz.....	31	17
Castellón.....	36	34
Ciudad Real.....	37	28
Córdoba.....	35	13
Guadalajara.....	15	36
Guipúzcoa.....	12	20
Huesca.....	19	9
Jaén.....	17	15
León.....	11	37
Lérida.....	11	6
Logroño.....	34	31
Murcia.....	24,5	24
Navarra.....	23	23
Orense.....	4	12
Oviedo.....	32	33
Palencia.....	30	25
Las Palmas.....	16	16
Pontevedra.....	21	14
Santander.....	5	2
Sevilla.....	14	4
Soria.....	18	19
Tarragona.....	10	11
Teruel.....	8	8
Toledo.....	3	2
Valencia.....	7	18
Valladolid.....	20	26
Vizcaya.....	6	22
Zamora.....	22	27
Zaragoza.....	27	21

$$F_{24} = 1 - \frac{6 d^2}{N(N^2-1)} = 0,60$$

Cuadro 7

ESTIMACION DE LA CORRELACION EXISTENTE ENTRE LOS RESULTADOS EN LA PRUEBA DE CONTRASTE (1) Y LAS CALIFICACIONES DE LOS CENTROS CORRESPONDIENTES A LAS CONVOCATORIAS DE JUNIO (a) Y SEPTIEMBRE (b) EN SEGUNDA ETAPA

Provincia	P. C.	2.ª etapa Junio	2.ª etapa Septiembre
Alava.....	18	7	11
Alicante.....	13	26	27
Avila.....	16	30	31
Badajoz.....	1	16	18
Baleares.....	26	25	26
Burgos.....	20	12	17
Cáceres.....	24	8	23
Cádiz.....	21	31	28
Castellón.....	31	33	32
Ciudad Real.....	25	32	33
Córdoba.....	28	27	30
Guadajara.....	9	13	12
Guipúzcoa.....	19	17	13
Huesca.....	8	23	21
Jaén.....	11	24	19
León.....	4	4	3
Lérida.....	30	3	2
Logroño.....	17	28	29
Murcia.....	5	2	4
Orense.....	7	9,5	6
Oviedo.....	15	18	24
Palencia.....	6	20	22
Pontevedra.....	32	22	16
Santander.....	14	11	5
Sevilla.....	29	9,5	10
Soria.....	22	15	14
Tarragona.....	12	21	15
Toledo.....	2	1	1
Valencia.....	23	6	7
Valladolid.....	10	5	9
Vizcaya.....	3	14	8
Zamora.....	33	29	25
Zaragoza.....	27	19	20

$$r_{1a} = 1 - \frac{6 d^2}{N(N^2-1)} = 0,36 (*)$$

$$r_{1b} = 1 - \frac{6 d^2}{N(N^2-1)} = 0,40 (*)$$

(\*) No significativos en el umbral de probabilidad P. O. 1.

ESTIMACION DE LA CORRELACION EXISTENTE ENTRE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE CONTRASTE (1) Y LAS EVALUACIONES DE LOS CENTROS CORRESPONDIENTES A LAS CONVOCATORIAS DE JUNIO (a) Y SEPTIEMBRE (b) DE 8.º CURSO (CALIFICACION FINAL DE 8.º CURSO)

Provincia	P. C.	8.º Curso Septiembre	8.º Curso Junio
Alava.....	18	4	3
Alicante.....	13	15	18
Avila.....	16	31	30
Badajoz.....	1	8	12
Baleares.....	26	32	33
Burgos.....	20	24	7
Cáceres.....	24	20	22
Cádiz.....	21	21	26
Castellón.....	31	29	28
Ciudad Real.....	25	27	24
Córdoba.....	28	11	19
Guadalajara.....	9	25	11,5
Guipúzcoa.....	19	22	23
Huesca.....	8	19	23
Jaén.....	11	9	8
León.....	4	33	29
Lérida.....	30	2	4
Logroño.....	17	30	32
Murcia.....	5	3	1
Orense.....	7	14	15
Oviedo.....	15	26	21
Palencia.....	6	18	11,5
Pontevedra.....	32	7	14
Santander.....	14	6	13
Sevilla.....	29	5	5
Soria.....	22	12	9
Tarragona.....	12	10	20
Toledo.....	2	1	2
Valencia.....	23	13	6
Valladolid.....	10	23	17
Vizcaya.....	3	17	27
Zamora.....	33	28	31
Zaragoza.....	27	16	16

$$\bar{r}_{1b} = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2-1)} = 0,10 (*)$$

$$\bar{r}_{1a} = 1 - \frac{6\sum d^2}{N(N^2-1)} = 0,16 (*)$$

(\*) No significativo en el umbral de probabilidad P. O. 1.

## E. INDICADORES INDIRECTOS DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

*Descripción de las características estructurales y de funcionamiento en el nivel de E. G. B.*

### E.1. Consideraciones generales.

Ya nos hemos referido a la posibilidad de utilizar indicadores indirectos para valorar la calidad de la enseñanza. También nos hemos referido a las dificultades que son inherentes al empleo de estos indicadores, ya que para poder utilizarlos es necesario no sólo realizar un estudio de cada uno de ellos independientemente, sino conocer cómo se interrelacionan y determinar con qué peso influyen en la calidad de la enseñanza.

La obtención de información relativa a estos indicadores indirectos es la parte más definidora de los que venimos llamando evaluación formativa, ya que permite una actuación sobre los factores que vienen condicionando un determinado nivel de calidad. El S. I. T. E., al poner a disposición de los órganos directivos del Ministerio y de los Centros esta información debidamente sistematizada, pretende ofrecer una base firme a unos y a otros para la formación de aquellas decisiones que permitan optimizar en cada momento el nivel de calidad de la enseñanza.

Con este informe, el S. I. T. E. no ha completado todavía su programa tendente a la utilización de indicadores indirectos en la valoración de la calidad de la enseñanza. Se cubre, simplemente, una primera fase en la que meramente *se describe* cuál es la situación en el país al respecto. En base a esta descripción, apenas podemos hacer otra cosa que empezar a tomar conciencia de cuál es la situación general de los Centros de E. G. B. No es posible, en esta fase del estudio, utilizar la información relativa a los indicadores indirectos que se emplearán para, por ejemplo, establecer programas de prioridades o estrategias generales de actuación, ya que para ello se necesita conocer, además, la importancia de cada uno de los indicadores utilizados.

Conviene tener en cuenta, por otra parte, que los resultados que se han de alcanzar al término de un ciclo de estudios, en nuestro

caso E. G. B., al haber sido fijados de forma general, pueden ser utilizados para situar el grado de calidad de la enseñanza relacionando los resultados que se alcanzan con los que debieran alcanzarse, tal como hemos dicho. Este procedimiento nos llevaría a situar un óptimo de calidad en aquel caso en que objetivos y logros se corresponden absolutamente.

En la práctica es, sin embargo, simplista hablar y manejar tal óptimo, ya que en cada momento existe un "óptimo" para cada uno de los Centros de ese nivel. Estos "óptimos" reales se acercarán tanto más al "óptimo" absoluto cuando más se acerquen los factores que hemos denominado "indicadores estructurales de calidad" a su propio óptimo (y también los indicadores de funcionamiento).

Es por ello que para poder fijar cuál es el rendimiento que está obteniendo en E. G. B. en base a la consideración del grado de calidad de la enseñanza que de hecho se está consiguiendo, es necesario partir de las posibilidades estructurales con que cuenta el sector en ese momento.

El presente estudio se basa en los datos obtenidos de la aplicación de escalas de evaluación a 200 Centros de 8 y más unidades, tanto estatales como no estatales, localizados en núcleos de población de diversa tipología.

Las conclusiones que se obtengan de esta parte del estudio no pueden referirse, por consiguiente, a Centros incompletos, en los que, presumiblemente, la situación estructural y de funcionamiento difiere significativamente de la que corresponde a Centros completos.

### E.1. Indicadores de índole estructural.

#### E.1.1. Índice de titulación.

Para la interpretación del índice de titulación puede partirse de estos casos:

1.º Resultaría una puntuación de 3 puntos en un Centro en el que:

- a) Hubiese tantos profesores como unidades escolares.
- b) Todos los profesores tuviesen el título de Maestro de Enseñanza Primaria, sin ningún otro tipo de titulación.

2.º Resultaría una puntuación de 4 puntos en un Centro en el que:

a) Hubiese tantos profesores como unidades escolares.

b) Todos los profesores tuviesen el título de Enseñanza Primaria y, además, estuviesen especializados para impartir primera etapa de E. G. B. o alguna de las áreas de segunda etapa de E. G. B.

3.º Resultaría una puntuación de 5 puntos en un Centro que:

a) Tuviese tantos profesores como unidades escolares.

b) Todos los profesores tuviesen el título de Enseñanza Primaria y, además, fuesen Licenciados.

4.º Resultaría una puntuación de 6 puntos en un Centro que:

a) El número de profesores supere en un 25 por 100 al número de unidades.

b) El 50 por 100 del profesorado tuviese un nivel de Diplomado Universitario.

c) El 50 por 100 del profesorado tuviese un nivel de Licenciado Universitario.

d) El 25 por 100 del profesorado tiene, además, una segunda especialización (en expresión dinámica, expresión plástica, etc.).

e) Todos fuesen Maestros de Enseñanza Primaria.

E.1.2. Además del índice de titulación, se han considerado como indicadores de índole estructural la relación numérica profesor/alumno y la calidad de las instalaciones:

Indicador	Valoración
Titulación .....	3,73
Relación numérica profesor/alumno.....	34,63 (p. directa).
Instalaciones.	
Intervalo de valoración  0, 10	4,6

### E.3. Indicadores de funcionamiento.

Indicador	Valoración (0-10)
Actividades extraescolares.....	4,92
Planes y programación .....	6,04
Organización del alumnado.....	5,04
Desarrollo de actividades.....	5,72
Evaluación.....	7,18
Organización del profesorado .....	6,48
Relaciones Centro/Comunidad .....	5,80

NOTA: Rasgos que sirven de base a la valoración de los distintos indicadores de funcionamiento.

#### 1.º *Actividades extraescolares.*

##### a) *Actividades artístico-culturales.*

1. Programación de estas actividades.
2. Valor educativo de los que se desarrollan.
3. Participación del alumnado en la realización y organización de las mismas.
4. Participación del profesorado.
5. Opciones que se ofrecen (número).
6. Participación en certámenes locales, provinciales y nacionales.

##### b) *Actividades deportivas.*

1. Programación de estas actividades.
2. Valor educativo de las que se desarrollan.
3. Participación del alumnado en la realización y organización de las mismas.
4. Participación del profesorado.
5. Opciones que se ofrecen (número).
6. Participación en competiciones locales, provinciales y nacionales.

##### c) *Comedor escolar.*

1. Educación alimentaria.
2. Elaboración racional de minutas.
3. Convivencia y ocupación del tiempo.

### 2.º *Planeamiento y programación de actividades.*

#### a) *Contenidos.*

- a.1) Ajuste de los programas a las orientaciones pedagógicas.
- a.2) Selección de unidades temáticas.
- a.3) Ordenación de contenidos.

#### b) *Formulación de objetivos.*

- b.1) Precisión y concreción.
- b.2) Dominios y categorías.
- b.3) Diferenciación y ponderación.

#### c) *Actividades.*

- c.1) Nivel de adecuación a los objetivos.
- c.2) Consideración de la actividad del alumno.
- c.3) Procesos mentales que requieren.
- c.4) Número.
- c.5) Recuperación y desarrollo.
- c.6) Formas de expresión que requieren en cada área de aprendizaje.

#### d) *Estimación de tiempos.*

- d.1) Para el desarrollo de las unidades de trabajo.
- d.2) Para las distintas situaciones de aprendizaje.

#### e) *Previsión de medios.*

- e.1) Medios audiovisuales.
- e.2) Orientación del alumno.
- e.3) Utilización del material propio de cada área de aprendizaje.
- e.4) Elaboración de material por el alumno.

#### f) *Previsión de situaciones de trabajo.*

- f.1) Formas de agrupamiento del alumnado.
- f.2) Planificación de situaciones de trabajo.

#### h) *Integración en la programación de los recursos del entorno.*

- h.1) Previsión de actividades.
- h.2) Integración de contenidos.

i) *Coordinación de las diferentes áreas de actividad.*

- i.1) Coordinación de áreas.
- i.2) Coordinación de niveles.

j) *Planificación y programación de las actividades de evaluación.*

3.º *Organización del alumnado.*

- a) Criterios utilizados en la distribución alumnos/profesores/espacios.
- b) Situaciones de aprendizaje.
- c) Grupos interclase e intracase.
- d) Cogestión y autogestión.
- e) Organización del alumnado y aprovechamiento de los medios.

4.º *Implementación de los programas.*

- a) Ritmos de trabajo.
- b) Participación del profesor en cada situación de trabajo.
- c) Utilización de la información obtenida a partir de la evaluación.
- d) Motivación.
- e) Utilización de los recursos.
- f) Aprovechamiento del tiempo.
- g) Trabajo individual, autónomo y dirigido.
- h) Trabajo en grupo.

5.º *Realización de la evaluación.*

6.º *Orientación.*

- a) Utilización de servicios de orientación.
- b) Funcionamiento de las tutorías.
- c) Papel orientador del profesor y de los equipos de profesores.
- d) Recogida de información relativa al alumno y a su contexto familiar y social.
- e) *Utilización de la información sobre el alumno en:*
  - e.1) Adaptación de programas.
  - e.2) Proceso de aprendizaje escolar.
  - e.3) El ajuste personal del alumno en el grupo.
  - e.4) La adecuación al alumno de los sistemas de motivación.

e.5) Generar influencias positivas de la familia y el medio sobre el alumno.

f) Registro y sistematización de la información obtenida acerca del alumno.

7.º *Organización del profesorado.*

- a) Organización y funcionamiento de los departamentos didácticos.
- b) Organización y funcionamiento de los equipos de curso.
- c) Organización y funcionamiento de la junta económica.
- d) Delegación de funciones por parte de la Dirección.
- e) Control de funcionamiento de los servicios por la Dirección.
- f) Función asesora de la Dirección.
- g) Asignación de cargos y funciones.
- h) Organización y funcionamiento de los servicios administrativos.

8.º *Relaciones Centro/Comunidad.*

- a) Asociación de Padres.
- b) Consejo Asesor.
- c) Reuniones con los padres de familia.

E.4. *Interpretación de los datos.*

1.º Se considera muy aceptable la situación de los Centros completos en el planeamiento y programación de actividades, sistema de evaluación y organización del profesorado.

2.º Si bien es aceptable la situación de los Centros en organización del alumnado, desarrollo de actividades y relaciones Centro/Comunidad, en atención a la importancia de estos aspectos, procede que los Centros e Inspecciones Técnicas polaricen hacia ellos su atención al objeto de mejorarlos en lo posible.

3.º Es consecuente la política de perfeccionamiento del profesorado emprendida por el Departamento, ya que debiera ser objetivo prioritario conseguir, lo antes posible, un índice de titulación de 4, que debe ser considerado como mínimo aceptable.



4.º Procede el replanteo de la política de distribución de medios didácticos a los Centros, ya que, a pesar de los esfuerzos de la Administración, sigue siendo un sector deficitario.

5.º Con visión de síntesis, diremos que el funcionamiento de los Centros de E. G. B. es bueno, mientras que la situación estructural de los mismos no es totalmente satisfactoria, lo que denota que su rendimiento es, en términos generales, satisfactorio (\*).

NOTA: Conviene tener en cuenta que la intervención que se hace de los datos es limitada, ya que no se conoce el peso o importancia de cada una de las variables que se utilizan. Este problema será objeto de estudio en este mismo programa y los resultados que se alcancen serán también dados a conocer de forma general.

(\*) Es necesario tener en cuenta, además, que los alumnos que en el año académico 1974-1975 terminaron E. G. B. no cursaron este nivel de forma completa, ya que realizaron tres cursos de Enseñanza Primaria.

## repertorio básico de arte

### Diapositivas

El "Repertorio básico de arte" es una nueva respuesta idónea al nuevo Plan de Estudios de Bachillerato, en cuyos objetivos culturales se concede a la formación artística del alumno la relevancia cultural que lógicamente le corresponde.

Se trata de un fondo de imágenes que abarca desde la Prehistoria a los momentos artísticos contemporáneos y será desarrollado en tres etapas, hasta lograr un total aproximado de tres mil diapositivas. La primera entrega, recién concluida por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, consta de ochocientas diapositivas, clasificadas en cinco cajas-archivo, mediante un sistema de bandejas funcional y práctico. Cada bandeja de doce diapositivas lleva incorporada una ficha informativa de cada una de ellas.

Esta edición de diapositivas es asimismo válida para su utilización en Formación Profesional y E. G. B.



PRECIO: 7.000 PTAS.

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Ciudad Universitaria, Madrid-3.

# apéndices

**PRUEBAS DE CONTRASTE  
APLICADAS EN EL CURSO 1974-1975  
LENGUA ESPAÑOLA - 1**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 1. Señálese el antónimo de <i>sutil</i> :   | 1. Grueso.<br>2. Sencillo.<br>3. Vasto.<br>4. Largo.<br>5. Feo.  | 1 <input type="checkbox"/><br>2 <input type="checkbox"/><br>3 <input type="checkbox"/><br>4 <input type="checkbox"/><br>5 <input type="checkbox"/> |
| 2. Señálese la definición que corresponde a <i>inédito</i> :  | 1. Que carece de utilidad.<br>2. Que aún no ha sido publicado.<br>3. Que no se ha oído nunca.<br>4. Que no puede ser oído.<br>5. Que carece de actividad.                | 1 <input type="checkbox"/><br>2 <input type="checkbox"/><br>3 <input type="checkbox"/><br>4 <input type="checkbox"/><br>5 <input type="checkbox"/> |
| 3. Las palabras <i>ateo</i> , <i>anemia</i> , <i>átomo</i> , <i>anécdota</i> , <i>anestesia</i> están relacionadas entre sí por llevar todas el prefijo de origen griego <i>a-</i> , <i>an-</i> . Conociendo el significado de dichas palabras, qué significa el prefijo que los forma: | 1. Malo.<br>2. Contra.<br>3. Sin.<br>4. Fuera de.<br>5. Preeminencia.  | 1 <input type="checkbox"/><br>2 <input type="checkbox"/><br>3 <input type="checkbox"/><br>4 <input type="checkbox"/><br>5 <input type="checkbox"/> |
| 4. Señálese el verbo que tenga distinto significado que «registrar»:  | 1. Rebuscar.<br>2. Explorar.<br>3. Remover.<br>4. Rastrear.<br>5. Escudriñar.  | 1 <input type="checkbox"/><br>2 <input type="checkbox"/><br>3 <input type="checkbox"/><br>4 <input type="checkbox"/><br>5 <input type="checkbox"/> |
| 5. En la oración: «me han dicho que no haga nada de eso», el <i>nada</i> morfológicamente es:   | 1. Sustantivo.<br>2. Adverbio de cantidad.<br>3. Pronombre indefinido.<br>4. Adjetivo indefinido.<br>5. Locución sustantivada.   | 1 <input type="checkbox"/><br>2 <input type="checkbox"/><br>3 <input type="checkbox"/><br>4 <input type="checkbox"/><br>5 <input type="checkbox"/> |
| 6. Obediencia, ladrido, alameda y zapatero son todas ellas palabras que están formadas por un lexema y un elemento que sirve para variar ligeramente sus significados. Dicho elemento se llama:   | 1. Prefijo.<br>2. Sufijo.<br>3. Infixo.<br>4. Adjetivación.<br>5. Sustantivación.  | 1 <input type="checkbox"/><br>2 <input type="checkbox"/><br>3 <input type="checkbox"/><br>4 <input type="checkbox"/><br>5 <input type="checkbox"/> |
| 7. Señálese la frase que tenga un error lingüístico:  | 1. Se me ha caído.<br>2. Ahí está Juan, ¿no lo ves venir?<br>3. La compraron un traje precioso.<br>4. Me lo dijo Andrés.<br>5. Si lo dice él, puedes tenerlo por cierto. | 1 <input type="checkbox"/><br>2 <input type="checkbox"/><br>3 <input type="checkbox"/><br>4 <input type="checkbox"/><br>5 <input type="checkbox"/> |

Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda

Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# LENGUA ESPAÑOLA - 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<p>8. La forma <i>regálanoslos</i>:</p>	<p>1. Es correcta. 2. Es incorrecta, debería decir: <i>regálanoslo</i>. 3. Es incorrecta, debería decir: <i>regálanoslo a nosotros</i>. 4. Es incorrecta, debería decir: <i>nos los regalas</i>. 5. Es incorrecta, debería decir: <i>los regalas a nosotros</i>.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>9. El verbo principal de la oración «me gusta que seas puntual»:</p>	<p>1. Lleva complemento directo. 2. Es impersonal. 3. Lleva complemento circunstancial. 4. Es atributivo. 5. Lleva sujeto.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>10. En la oración: «El niño se ha dormido, conque ahora no hagáis mucho ruido», hay una proposición subordinada:</p>	<p>1. Causal. 2. Consecutiva. 3. Concesiva. 4. Condicional. 5. Temporal.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>11. La oración «me llamo Antonio» es:</p>	<p>1. Impersonal. 2. Transitiva. 3. Modal. 4. Intransitiva. 5. Atributiva.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>12. Señala cuál de las frases siguientes expresa una acción de aspecto durativo:</p>	<p>1. Voy a estudiar un poco. 2. Tenemos que aprobar el examen. 3. Llevan conseguidas tres copas. 4. Sigo entrenándome para el combate. 5. Acabo de beber un refresco.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>13. Entre las siguientes características del <i>Poema del Cid</i>, hay una que es falsa. Señálala:</p>	<p>1. Salvo algunos pasajes novelescos, los personajes y lugares del poema son históricos. 2. El Cid es un personaje idealizado como los héroes franceses de la época. 3. El Cid es un personaje valiente, religioso, justo, alegre, tierno. 4. El poema es de gran sobriedad y viveza. 5. La obra destaca por su gran realismo y emoción humana.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# LENGUA ESPAÑOLA - 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	I	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

14. Jorge Manrique, en las *Coplas por la muerte de su padre*, escribe una elegía, porque por elegía se entiende:

1. Una composición lírica en verso, de cierta extensión y de tema noble y elevado.
2. Una composición lírica, normalmente en verso, de cierta extensión que expresa un sentimiento de dolor ante una desgracia individual o colectiva.
3. Un poema en que el autor expresa sus sentimientos poniéndolos en boca de pastores.
4. Una composición lírica en verso o prosa, que censura vicios o defectos individuales o colectivos.
5. Una narración en prosa o verso de una acción memorable y de gran importancia para la Humanidad o para un pueblo.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

15. En la métrica popular castellana se utilizan sobre todo:

1. Heptasílabos.
2. Octosílabos.
3. Eneasílabos.
4. Decasílabos.
5. Endecasílabos.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

16. Los siguientes versos de Zorrilla

«Muerta la lumbre solar,  
iba la noche cerrando,  
y dos jinetes cruzando  
a buen paso un olivar».

forman una estrofa llamada:

1. Copla.
2. Seguidilla.
3. Serventesio.
4. Cuarteta.
5. Redondilla.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

17. Estos 6 alejandrinos pertenecen a un soneto que Rubén Darío dedica a Valle-Inclán

«Versalles otoñal; una paloma; un lindo mármol; un vulgo errante, municipal y espeso; anteriores lecturas de las sutiles prosas; La reciente impresión de los tiempos..., prescindo de más detalles para explicarte por eso cómo, antunnal, te envío este ramo de rosas».

En ellos están claramente expresados la estética, temas y símbolos de un movimiento literario: exquisitez, aristocratismo, distancia, decadencia, esteticismo. Estas características pertenecen:

1. A la generación del 98.
2. A la generación del 27.
3. Al simbolismo.
4. Al modernismo.
5. Al surrealismo.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

18. García Lorca, en su poema *Muerte de Antoñito el Camborio*, para describir la lucha a muerte entre Antonio el Camborio y sus cuatro primos Heredia nos dice: «En la lucha daban saltos jabonados de delfín» ¿Qué figura retórica está empleando?

1. Alegoría.
2. Metáfora.
3. Prosopopeya.
4. Onomatopeya.
5. Alteración.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# LENGUA ESPAÑOLA - 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	2	3	4	5		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<p>19. ¿Qué quiere decir exactamente García Lorca con esa expresión: «en la lucha daban saltos jabonados de delfín»?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que luchaban brutalmente, como fieras.</li> <li>2. Que estaban en continuo movimiento para esquivar los golpes.</li> <li>3. Que eran ágiles y escurridizos en sus movimientos.</li> <li>4. Que eran 4 sanguinarios ascasinos contra su pobre primo indifeso.</li> <li>5. Que al luchar dentro del agua la agitaban produciendo espuma.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="checkbox"/></li> <li>2 <input type="checkbox"/></li> <li>3 <input type="checkbox"/></li> <li>4 <input type="checkbox"/></li> <li>5 <input type="checkbox"/></li> </ol>	
<p>20. «Bajaba de las montañas de León el olvidado Sireno, a quien amor, la fortuna y el tiempo trataban de manera que, del menor mal que en tal triste vida padecía, no se esperaba menos que perderla... Llegando el pastor a los verdes y deleitosos prados que el caudaloso río Esla con sus aguas va regando, le vino a la memoria el gran contentamiento de que en algún tiempo allí gozado había, siendo tan señor de su libertad como entonces sujeto a quien, sin causa, lo tenía sepultado en las tinieblas de su olvido».</p> <p>Por las características que aparecen en este texto relativas al protagonista (el pastor Sireno), al sentimiento amoroso, a la descripción del paisaje, sabemos que esta prosa pertenece al:</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Romanticismo.</li> <li>2. Realismo.</li> <li>3. Renacimiento.</li> <li>4. Barroco.</li> <li>5. Modernismo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="checkbox"/></li> <li>2 <input type="checkbox"/></li> <li>3 <input type="checkbox"/></li> <li>4 <input type="checkbox"/></li> <li>5 <input type="checkbox"/></li> </ol>	
<p>21. El tema del texto anterior es:</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descripción de un paisaje de la provincia de León.</li> <li>2. Evocación de un pasado en contraste con la triste realidad presente.</li> <li>3. Quejas por un amor ingrato, injusto y traidor.</li> <li>4. Añoranza de una época libre y despreocupada.</li> <li>5. Angustia producida por un amor no correspondido.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="checkbox"/></li> <li>2 <input type="checkbox"/></li> <li>3 <input type="checkbox"/></li> <li>4 <input type="checkbox"/></li> <li>5 <input type="checkbox"/></li> </ol>	
<p>22. Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales. Es la clase. En un cartel se representa a Caín fugitivo, y muerto Abel, junto a una mancha carmín. Con timbre sonoro y hueco truena el maestro, un anciano mal vestido, enjuto y seco que lleva un libro en la mano. Y todo un coro infantil va cantando la lección; mil veces ciento, cien mil, mil veces mil, un millón. Una tarde parda y fría de invierno. Los colegiales estudian. Monotonía de lluvia tras los cristales.</p> <p style="text-align: center;">A. MACHADO</p> <p>Al leer este poema tenemos conciencia de que, en realidad, lo que el poeta evoca es:</p>	<p>El principio mil cuidados, como píldoras doradas; que yo en mi pobre mesilla quiero más una morcilla que en el asador reviente, y riase la gente.</p> <p style="text-align: center;">GONGORA</p> <p>En estas letrillas Góngora:</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El aburrimiento, el hastío profundo, la soledad y la tristeza del niño allí encerrado.</li> <li>2. Lo deprimente que son los días grises, fríos, de lluvia, para los niños.</li> <li>3. Lo mal que estaba la enseñanza cuando él era pequeño.</li> <li>4. El cariñoso y afectivo recuerdo de la escuela en donde adquirió sus primeros conocimientos, a pesar de la tristeza del día.</li> <li>5. La añoranza de sus compañeros de clase, desdibujados por el paso del tiempo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="checkbox"/></li> <li>2 <input type="checkbox"/></li> <li>3 <input type="checkbox"/></li> <li>4 <input type="checkbox"/></li> <li>5 <input type="checkbox"/></li> </ol>
<p>23. Tratan otros del Gobierno del mundo sus monarquías, mientras gobiernan mis días mantequillas y pan tierno, y las mañanas de invierno naranjada y aguardiente, y riase la gente. Coma en dorada vajilla</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hace una alabanza de la aldea y un menosprecio de la corte.</li> <li>2. Muestra su faceta de poeta barroco culterano.</li> <li>3. Nos deja un cuadro costumbrista de las comidas y modos de vida del siglo XVII.</li> <li>4. Recoge un tema ya tradicional que había tenido gran difusión en la poesía medieval.</li> <li>5. Se burla sardónicamente del Gobierno y la política de su época: no merece la pena preocuparse.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 <input type="checkbox"/></li> <li>2 <input type="checkbox"/></li> <li>3 <input type="checkbox"/></li> <li>4 <input type="checkbox"/></li> <li>5 <input type="checkbox"/></li> </ol>	



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO

# MATEMATICAS - 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	I	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. ¿Qué propiedad expresa la siguiente igualdad?

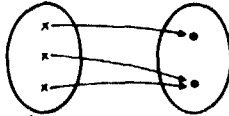
$$A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$$

1. Asociativa.
2. Conmutativa.
3. Distributiva.
4. Simplificativa.

2. ¿Cuál es el representante canónico de una clase determinada de fracciones?

1. La fracción irreducible.
2. La fracción que tiene por denominador 1.
3. La fracción cuya denominador es la unidad.
4. La fracción cuyo numerador es igual al denominador.

3. La representación gráfica es una «aplicación»:



1. Biyectiva.
2. Inyectiva.
3. No sobreyectiva.
4. Sobreyectiva.

4. ¿Cuál es el resultado de efectuar y simplificar esta expresión?

$$\frac{3a^2b^2c}{2ac^3} : \frac{3a^2b^2c}{ac^2}$$

1.  $\frac{3a^2b^2c^3}{6a^2b^2c^2}$
2.  $\frac{2}{abc}$
3.  $\frac{9a^2b^3}{2c^5}$
4.  $\frac{abc}{2}$

5. Si expresamos en forma de factores (factorizar):

$$X^2 - 2X + 1 \text{ ¿Qué resulta?}$$

1.  $(X + 1)(X - 1)$
2.  $2X \left( \frac{X}{2} - 1 \right)$
3.  $(X + 1)^2$
4.  $(X - 1)^2$

6. De las expresiones siguientes, una es el cuadrado perfecto de un binomio, ¿cuál es?

1.  $9a^2 + 4b^2$
2.  $a^2 + ah + b^2$
3.  $\frac{1}{4}a^2 - 3ab + 9b^2$
4.  $4a^2 - 8ab - b^2$

7. Si sacamos fuera del radical  $\sqrt[3]{27a^2b^3}$  todos los factores posibles, resulta:

1.  $3a^2b^2\sqrt[3]{ab^2}$
2.  $3a^2b\sqrt[3]{ab}$
3.  $3ab\sqrt[3]{a^2b}$
4.  $3ab\sqrt[3]{5ab}$



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda

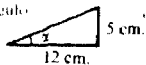


Forma de subrayar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# MATEMATICAS - 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	2	3	4	5		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<p>8. Cuál es la fracción generatriz irreducible de 0,23</p>	<p>1. <math>\frac{23}{99}</math></p> <p>2. <math>\frac{21}{90}</math></p> <p>3. <math>\frac{7}{30}</math></p> <p>4. <math>\frac{23}{90}</math></p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>
<p>9. La suma de las dos raíces de la ecuación de 2º grado <math>ax^2 + bx + c = 0</math>, es:</p>	<p>1. <math>\frac{b}{a}</math></p> <p>2. <math>-\frac{b}{a}</math></p> <p>3. <math>\frac{c}{a}</math></p> <p>4. <math>-\frac{c}{a}</math></p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>
<p>10. ¿Cuál de los cuatro polinomios, que se proponen a continuación es divisible por <math>x + 3</math>.</p>	<p>1. <math>2x^3 - 3x^2 - 5x + 2</math></p> <p>2. <math>x^3 + 4x^2 + 2x - 3</math></p> <p>3. <math>5x^2 - 4x + 6</math></p> <p>4. <math>x^4 + 3</math></p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>
<p>11. El punto donde se cortan las rectas:</p> $2x - 2y = 10$ $3x + 3y = 3$	<p>1. Primer cuadrante.</p> <p>2. Segundo cuadrante.</p> <p>3. Tercer cuadrante.</p> <p>4. Cuarto cuadrante.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>
<p>12. Un ratón se come un queso en 6 días, y una rata se lo come en 3 días. ¿Cuánto tiempo tardarán en comerse el queso entre los dos juntos?</p>	<p>1. 9 días.</p> <p>2. 2 días.</p> <p>3. 4 días y medio.</p> <p>4. 3 días.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>
<p>13. La altura sobre la hipotenusa en un triángulo rectángulo es media proporcional entre los dos segmentos que dicha altura determina sobre la hipotenusa, lo cual se expresa mediante la fórmula:</p>	<p>1. <math>h = m \cdot n</math></p> <p>2. <math>\frac{h}{n} = \frac{h}{m}</math></p> <p>3. <math>\frac{n}{h} = \frac{m}{h}</math></p> <p>4. <math>h = \sqrt{m \cdot n}</math></p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>
<p>14. En el triángulo rectángulo , ¿Cuánto vale el <math>\cos \alpha</math>?</p>	<p>1. <math>\frac{5}{12}</math></p> <p>2. <math>\frac{12}{13}</math></p> <p>3. <math>\frac{12}{5}</math></p> <p>4. <math>\frac{13}{12}</math></p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARÁN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# MATEMATICAS - 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	I	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

15. Un triángulo rectángulo de catetos 2 cm. y 3 cm. gira alrededor del cateto que mide 3 cm. ¿Cuál es el volumen del cuerpo que engendra?
1.  $16 \pi \text{ cm}^3$
  2.  $4 \pi \text{ cm}^3$
  3.  $8 \pi \text{ cm}^3$
  4.  $12 \pi \text{ cm}^3$

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

16. Si racionalizamos la expresión  $\frac{3x}{\sqrt{x}}$ , ¿qué resulta?
1.  $3x\sqrt{x^3}$
  2.  $3x\sqrt{x^2}$
  3.  $3\sqrt{x}$
  4.  $3\sqrt{x^2}$

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

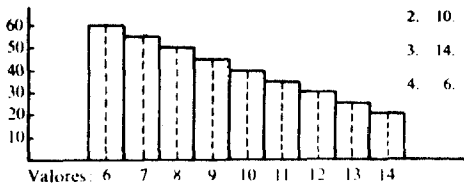
17. La tabla adjunta indica los salarios de 70 empleados de una empresa:
1. 520.
  2. 538,28
  3. 550,35.
  4. 561.

<i>Salarios</i>	<i>N.º de empleados</i>
400 pesetas .....	6
450 » .....	11
500 » .....	17
550 » .....	15
600 » .....	11
650 » .....	6
700 » .....	4

La media de esta distribución es:

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

18. Observa:
- Frecuencias:
1. 7.
  2. 10.
  3. 14.
  4. 6.



¿Cuál es el valor modal en la distribución representada?

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**



# CIENCIAS - 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. Recordarás que el ozono, cuya fórmula es O<sub>3</sub>, tiene gran poder oxidante, decolorante, desinfectante y bactericida. ¿Cuánto pesa una sola molécula de dicho gas?

*Información:* 1.º Peso atómico del oxígeno: 16.  
2.º En un mol hay 6,023 × 10<sup>23</sup> moléculas.

1. 96,368 × 10<sup>-23</sup> gramos
2. 7,969 × 10<sup>-23</sup> gramos.
3. 5,31 × 10<sup>-23</sup> gramos.
4. 2,6563 × 10<sup>-23</sup> gramos.

2. Fíjate en las ecuaciones termoquímicas que se te dan: ¿Qué compuesto de los formados es el más estable?

1. C(sólido) + O<sub>2</sub>(gas) → CO<sub>2</sub>(gas) + 94 Kcal.
2. O<sub>2</sub>(gas) + 2H<sub>2</sub>(gas) → 2H<sub>2</sub>O(gas) + 136,6 Kcal.
3. 2Al(sólido) +  $\frac{3}{2}$  O<sub>2</sub>(gas) → Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub>(sólido) + 380 Kcal.
4. S(sólido) + O<sub>2</sub>(gas) → SO<sub>2</sub>(gas) + 71 Kcal.

3. El peso atómico del carbono es 12; el del oxígeno, 16; el del hidrógeno, 1, y el del sodio, 23. ¿Cuántos gramos son un mol de bicarbonato sódico?

1. 42.
2. 53.
3. 84.
4. 106.

4. Si se hacen reaccionar H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub> con Fe(OH)<sub>3</sub> ¿Qué productos resultan de la reacción?

1. FeS + H<sub>2</sub>O.
2. Fe<sub>2</sub>(SO<sub>4</sub>)<sub>3</sub> + H<sub>2</sub>O.
3. Fe<sub>2</sub>S<sub>3</sub> + H<sub>2</sub>O.
4. FeSO<sub>4</sub> + H<sub>2</sub>O.

5. El número atómico del S es 16, y el del K, 19. Al combinarse, ¿qué enlace formarán?

1. Coordinado.
2. Covalente.
3. Iónico.
4. Metálico.

6. El aluminio reacciona con el ácido clorhídrico, dando cloruro de aluminio e hidrógeno. Con 6 moles de Al ¿cuántos moles de hidrógeno se formarán?

1. 6 moles.
2. 9 moles.
3. 12 moles.
4. 18 moles.

7. Una máquina eleva 600 kg. a 3 m. en 3 seg. ¿Cuál es su potencia en CV?

*Información:* CV =  $\frac{75 \text{ Kpm}}{\text{seg.}}$

1. 5,4 CV.
2. 6 CV.
3. 8 CV.
4. 9 CV.



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARÁN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

## CIENCIAS - 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. ¿Por qué te parece que no se cae la torre inclinada de Pisa?
1. Porque la vertical que pasa por el centro de gravedad cae dentro de la base de sustentación.
  2. Porque su base es de bastante extensión.
  3. Porque sus cimientos son profundos
  4. Porque tiene mucho peso.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

9. Desde una altura de 44,10 metros se deja caer una piedra. ¿Cuánto tiempo tardará en llegar al suelo?
- Información:* Gravedad en ese lugar:  $9,8 \text{ m./seg.}^2$ ;  $c = \frac{1}{2} g t^2$
1. 4,9 seg.
  2. 4,5 seg.
  3. 3 seg.
  4. 2,2 seg.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

10. Si tuvieras que realizar un estudio sobre los fósiles de la Era Cuaternaria, deberías elegir como yacimiento preferente uno de éstos: delta, estuario, meandro, terraza fluvial. Pero, ¿cuál?
1. Delta.
  2. Estuario.
  3. Meandro.
  4. Terraza fluvial.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

11. Los caracteres hereditarios se transmiten de padres a hijos a través de los genes, que se encuentran en los cromosomas de los gametos. Ácidos nucleicos, glúcidos, lípidos, proteínas, ¿cuál es el componente químico fundamental de los genes? Indícalo.
1. Ácidos nucleicos.
  2. Glúcidos.
  3. Lípidos.
  4. Proteínas.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

12. Biodegradadores, consumidores, depredadores y productores son los eslabones que integran una cadena alimenticia en la dinámica de cualquier ecosistema. ¿Sabrías indicar el lugar que le corresponde al gato en tu biotopo?
1. Biodegradadores.
  2. Consumidores.
  3. Depredadores.
  4. Productores.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda

Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# AREA DE CIENCIAS SOCIALES - 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	I	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. Durante un largo período de tiempo los ingresos de la hacienda española procedían, en parte, de la recaudación de impuestos aduaneros obtenidos a partir de las relaciones comerciales con Hispanoamérica. Con la pérdida de las Colonias fue necesario recurrir a otras fuentes de ingresos, una de ellas fue la llamada Desamortización o desvinculación de propiedades de la Iglesia, que pasaron a ser propiedad del Estado, quien a su vez las vendió a los particulares. Los resultados de esta medida fueron:

1. Que los campesinos accedieron a la propiedad de la tierra, pero no se resolvieron los problemas económicos del Estado.
2. Que los campesinos accedieron a la propiedad de la tierra y se resolvieron los problemas económicos del Estado.
3. Que las tierras fueron compradas por la burguesía, con lo que se siguió el proceso de concentración de la propiedad, sin que se beneficiase de esta medida el campesinado.
4. Que resultaron beneficiados tanto la burguesía como el campesinado, ya que debido a la enorme cantidad de tierra en venta todos pudieron adquirir nuevas propiedades.

1	
2	
3	
4	
5	

2. Las Cortes de Cádiz elaboraron la Constitución de 1812, que entre otras cosas establece la división de poderes en legislativo, ejecutivo y judicial, afirmando que:

1. El poder ejecutivo y legislativo corresponden a las Cortes, y el judicial, a los Tribunales de Justicia; mientras que al Rey le corresponde representar a la nación.
2. El poder legislativo y el ejecutivo le corresponden al Rey; el judicial, a los Tribunales de Justicia. Las Cortes deben asesorar al Rey en su actuación.
3. El poder legislativo corresponde a las Cortes y al Rey conjuntamente; el ejecutivo, al Rey, y el judicial, a los Tribunales de Justicia.
4. En última instancia, todos los poderes, legislativo, ejecutivo y judicial corresponden al Rey.

1	
2	
3	
4	
5	

3. La agricultura de subsistencia está todavía muy extendida en gran parte de Asia, de Oceanía y de Iberoamérica. Este tipo de agricultura se caracteriza:

1. Porque su producción se comercializa en su mayor parte.
2. Porque puede movilizar fuertes capitales propios para financiar su desarrollo.
3. Porque el nivel de mecanización es aceptable.
4. Porque su producción se destina al autoconsumo, y los intercambios comerciales son poco importantes.

1	
2	
3	
4	
5	

4. Hablamos de un crecimiento vegetativo fuerte en una población determinada cuando:

1. El producto del número de nacimientos por el número de defunciones es elevado.
2. La tasa de natalidad y la tasa de mortalidad son elevadas.
3. La tasa de mortalidad y la tasa de natalidad son poco elevadas.
4. La tasa de natalidad es notablemente superior a la tasa de mortalidad.

1	
2	
3	
4	
5	

5. La Declaración Universal de Derechos Humanos fue elaborada por:

1. Los países beligerantes de la Segunda Guerra Mundial para proteger a los prisioneros de guerra.
2. Las Naciones Unidas.
3. Gandhi como medio de resistencia pasiva contra los ingleses.
4. Alemania durante la Segunda Guerra Mundial como garantía para los territorios europeos conquistados.

1	
2	
3	
4	
5	

6. De 1929 a 1932 se abatió sobre el Mundo un grave problema, que afectó a muchas naciones. Esto fue:

1. La Segunda Guerra Mundial.
2. Una gran depresión económica.
3. Una mortífera epidemia de gripe.
4. Un período de guerras civiles.

1	
2	
3	
4	
5	

Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda

Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

## AREA DE CIENCIAS SOCIALES - 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

7. Actualmente los Estados Unidos de América son la máxima potencia occidental. A esta situación privilegiada ha llegado:

1. Por haber sido el primer Estado libre de América.
2. Porque en su Constitución original de primer Estado independiente mantuvo la unión de las distintas colonias.
3. Porque al mismo tiempo que en su Constitución mantenía la unión territorial-federal respetaba las libertades individuales.
4. Porque, organizados política y socialmente, supieron aprovechar la coyuntura económica de la industrialización.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

8. Después de la Guerra Española de 1936-39, nuestro país quedó destruido y empobrecido en extremo. No se recibió ayuda económica del extranjero y hubo que reconstruirlo enteramente con el tenaz esfuerzo de todos los españoles. Para montar una incipiente industria hubo que empezar por producir electricidad. ¿Cómo se logró producirla?

1. Importándola del extranjero.
2. Con la puesta en marcha de grandes planes hidrográficos.
3. Obteniéndola del calor solar.
4. Descubriendo petróleo en nuestro país.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

9. La demografía interior de España ha sufrido grandes cambios desde 1950. Las gentes se han trasladado de unos lugares a otros de nuestro país y desde muchas aldeas a las ciudades en busca de trabajo y de un mejor nivel de vida. ¿A qué causas se debe esta movilidad de la población española?

1. A la mecanización del campo e industrialización en la ciudad.
2. A la entrada de España en los diversos organismos internacionales.
3. Al gran desarrollo del turismo en España.
4. Al desarrollo español en la producción de automóviles.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

10. Los medios españoles de comunicación social mencionan frecuentemente proyectos y realizaciones emanados de los Planes de Desarrollo, que se reflejan en todos los campos de la vida nacional. Pero ¿qué son, en que consisten, esos Planes de Desarrollo?

1. Son ideas sistematizadas sobre cuestiones económicas que presentan los industriales españoles al Gobierno.
2. Son leyes votadas en las Cortes, sobre materias de Economía, que deben cumplir todos los ciudadanos.
3. Son programas que deben cumplirse con el fin exclusivo de desarrollar la economía Española.
4. Son previsiones económicas y sociales, fundamentadas en estudios serios, fijando unas metas que se propone alcanzar el Estado Español, en un tiempo determinado.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

11. La Constitución Española está estructurada en unos Principios Básicos y los Principios del Movimiento Nacional y unas Leyes Fundamentales que todo español debe conocer. ¿En cuál de estas Leyes Fundamentales se regulan expresamente los derechos y deberes de los españoles?

1. En la «Ley del Trabajo».
2. En la «Ley Constitutiva de las Cortes».
3. En la «Ley de los Españoles».
4. En la «Ley Orgánica del Estado».

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda

Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

## FRANCES - 1

Lee cuidadosamente el siguiente texto:

### LA VIE DANS LES INMEUBLES NEUFS A VINGT KILOMETRES DE PARIS

La question n'est pas de regretter mon ancien (1) logement, bien sûr, me dit la dame brune. Mais ce que nous pèse (2) le plus ici, voyez-vous, c'est la solitude. Nos maris partent beaucoup plus tôt le matin et rentrent beaucoup plus tard le soir. Leur travail, évidemment, est trois fois plus loin (3). A Paris, quand vous avez fait votre ménage, quand vous en avez fini avec la couture (4) ou la lessive des gosses (5), vous pouvez toujours, de temps en temps, vous changer les idées (6): un petit tour dans les grands magasins, quelques courses aux Camps-Élysées (7) ou sur les Boulevards, un saut chez une amie (8), une visite d'exposition quelconque (9)... je ne sais pas, moi... Mais ici, qu'est-ce qu'il y a pour se détendre? (10) On ne peut pas passer son temps à lire (11) ou à regarder la télé! Les magasins des «Centres commerciaux»? Ils sont bien mieux qu'au début. Mais ils sont encore trop rares à mon goût (12), pas assez variés... et trop chers.

*Contesta a las preguntas que sobre el texto aparecen a continuación.*

# FRANCES - 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

**PREGUNTAS**

A. Que pouvez-vous dire de la dame qui parle?

1. Elle trouve la vie en banlieue très variée.
2. Elle s'ennuie un peu en banlieue.
3. Elle est contente d'habiter loin de Paris.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

B. Que pouvez-vous dire de la dame qui parle?

1. Cette dame habite seule.
2. Cette dame se sent seule.
3. Cette dame aime être seule.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

1. Mon ancien logement :

1. Mon logement précédent.
2. Un logement bâti il y a vingt ans.
3. Un logement très vieux.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

2. Ce qui nous pèse :

1. Ce qui nous rend lourd.
2. Ce qui nous permet de nous peser.
3. Ce qui nous paraît pénible.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

3. Leur travail est trois fois plus loin :

1. Ils ont trois fois plus de travail.
2. Leur travail est trois fois plus long maintenant.
3. Ils sont trois fois plus loin de leur travail que quand ils habitent Paris.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

4. Quand vous en avez fini avec la couture :

1. Quand vous avez fini tous les travaux de couture.
2. Quand vous avez renoncé à la couture.
3. Quand vous êtes fatiguée de la couture.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

5. La lessive des gosses :

1. La toilette des enfants.
2. Le lavage du linge des enfants.
3. Les lavages que font les enfants.

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# FRANCES - 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	2	3	4	5		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<p>6. Vous changer les idées:</p>	<p>1. Changer d'idées politiques. 2. Aller discuter avec des intellectuels. 3. Aller vous distraire.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>7. Quelques courses aux Champs-Élysées:</p>	<p>1. Des achats dans les magasins. 2. Des leçons aux Champs-Élysées. 3. Des marchés rapides.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>8. Faire un saut chez une amie:</p>	<p>1. Faire un mouvement de gymnastique chez une amie 2. Faire une visite rapide chez une amie. 3. Faire une soirée dansante chez une amie.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>9. Une exposition quelconque:</p>	<p>1. Une exposition sans intérêt. 2. Une exposition ordinaire. 3. N'importe quelle exposition</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>10. Qu'est-ce qu'il y a pour se détendre?</p>	<p>1. Ici, qu'est-ce que nous avons comme distraction? 2. Ici, qu'est-ce que nous trouvons quand nous cherchons à faire du sport? 3. Ici, pourquoi parlons-nous des distractions?</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>11. On ne peut pas passer son temps à libre:</p>	<p>1. Le temps ne passe pas quand on lit. 2. On ne peut pas perdre son temps à lire. 3. Il n'est pas possible de lire tout le temps.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>
<p>12. Ils sont trop rares à mon goût:</p>	<p>1. Ils ne sont pas adaptés à mes goûts. 2. Je ne les trouve pas assez nombreux. 3. Ils ne sont pas assez riches pour mes goûts.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/></p>

**Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda**

**Forma de subsanar una equivocación**

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

# INGLES - 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. Elige la expresión correcta de la hora que indica este reloj:



1. They are four o'clock.
2. He's the four in the watch.
3. It is four o'clock.
4. It is four in point.

2. Qué palabra falta en:  
«I had a letter from... (de ella)»

1. His.
2. You.
3. Her.
4. She.

3. Elige la mejor forma de expresar que te gusta mucho el helado:

1. Icecream likes me very much.
2. I like icecream very much.
3. The icecream likes to me very much.
4. I love icecream very much.

4. Elige, entre las sugeridas, la expresión equivalente a «This is the house that John bought»:

1. This is the house whom John bought.
2. This is the house who John bought.
3. This is the house which John bought.
4. This is the house as John bought.

5. Pedro está ahora escuchando muy bien al profesor. Completa lo que falta en la frase que dice:

«..... to the teacher very well»:

1. I have listened.
2. I lister.
3. I am listening.
4. I am listened.

6. Hace frío: elige la expresión correcta para manifestarlo:

1. It's cold.
2. I have cool.
3. I have cold.
4. It has cold.

7. Qué frase expresa correctamente. ¿Cómo viniste aquí?

1. Why did you came here?
2. How did you come here?
3. How came you here?
4. Why did you come here?



Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda



Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**



## INGLES - 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	L	M	S	C	1	1	2	3	4	5	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<p>8. Hay un ruido muy fuerte hoy. ¿Qué frase lo indica mejor?</p>	<p>1. He is a very hard noise today. 2. She is a very hard noise today. 3. There's a very hard noise today. 4. It's a too hard noise today.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p>
<p>9. Pedro estuvo viajando desde las ocho de la mañana. Elige la frase que expresa esto correctamente:</p>	<p>1. Peter travelling on the train since eight hours. 2. Peter travelled in train from eight o'clock. 3. Peter was travelling by train since eight o'clock. 4. Peter has travelled a train since eight a.m.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p>
<p>10. Para dar permiso a un amigo a fin de que vaya a tu casa si desea. ¿Cuál de las frases siguientes emplearíamos?</p>	<p>1. You can go home if you want. 2. You may go home if do you want. 3. You does go home if do you want. 4. You may go home if you want.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p>
<p>11. Tu amigo nunca contesta a tus cartas. Elige la forma apropiada de expresarlo.</p>	<p>1. My friend never answers my letters. 2. My friend doesn't never answers my letters. 3. My friend doesn't never answer my letters. 4. My friend answers not never my letters.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p>
<p>11. Los alumnos dicen que el Sr. Brown es un profesor que no enseña demasiado. ¿Qué frase lo expresa correctamente?</p>	<p>1. Mr. Brown teaches not too much. 2. Mr. Brown does not teach too much. 3. Mr. Brown teach not too much. 4. Mr. Brown don't teach much.</p>	<p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p>
<p>12. Las oraciones afirmativas suelen acabar, en inglés, en breves preguntas para llamar la atención y confirmar lo dicho.  ¿Qué frase expresa correctamente «Mi amigo es muy inteligente»?</p>	<p>1. My friend is very clever, is he? 2. My friend is very clever, do he? 3. A friend is very clever, isn't? 4. My friend is very clever, isn't?</p>	<p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p>
		<p>1 <input type="checkbox"/></p> <p>2 <input type="checkbox"/></p> <p>3 <input type="checkbox"/></p> <p>4 <input type="checkbox"/></p> <p>5 <input type="checkbox"/></p>

Forma en que se consignará la respuesta en la casilla que corresponda

Forma de subsanar una equivocación

**LAS MARCAS SE HARAN SOLAMENTE CON (1) ROTULADOR NEGRO, (2) LAPIZ NEGRO O (3) BOLIGRAFO NEGRO**

## CIENCIAS

Núm. de pregunta	Alternativa correcta
1 .....	2
2 .....	3
3 .....	3
4 .....	2
5 .....	3
6 .....	2
7 .....	3
8 .....	1
9 .....	3
10 .....	4
11 .....	1
12 .....	3

## FRANCES

Núm. de pregunta	Alternativa correcta
A .....	2
B .....	2
1 .....	1
2 .....	3
3 .....	3
4 .....	1
5 .....	2
6 .....	3
7 .....	1
8 .....	2
9 .....	3
10 .....	1
11 .....	3
12 .....	2

## INGLES

Núm. de pregunta	Alternativa correcta
1 .....	3
2 .....	3
3 .....	2
4 .....	3
5 .....	3
6 .....	1
7 .....	2
8 .....	3
9 .....	3
10 .....	4 (también 1)
11 .....	1
12 .....	2
13 (12 en el protocolo) .....	4

# ERRATAS OBSERVADAS

1.º Pregunta 5, opción 2. Debe decir: 1 listen.

## LENGUA ESPAÑOLA

### Pregunta 17.

1.-Dice: "anteriores lecturas de las sutiles prosas"; debe decir: "anteriores lecturas de tus sutiles prosas".

2.-Dice: "La reciente impresión de los tiempos..."; debe decir: "La reciente impresión de tus triunfos..."

3.-Dice: antunnal; debe decir: autunnal. Dice: exquisitez; debe decir: exquisitez.

### Pregunta 21.

En la alternativa 1, debe decir: Descripción de un paisaje concreto de la provincia de León.

En la alternativa 2, debe decir: "Evocación de un pasado feliz en..."

## FRANCES

### En el texto 1.

Dice: "súr"; debe decir: "sûr".  
Dice: "idés"; debe decir: "idéés".  
Dice: "commarciaux"; debe decir: "commerciaux".

## MATEMATICAS

### Pregunta 5.

Dice:  $X^3-2x+1$ ; debe decir:  $x^2-2x+1$ .

# Bibliografía

## BIBLIOGRAFIA BASICA

(en español)

- ADAMS, G. S.:** Medición y Evaluación en Psicológica y "Guidance". Barcelona, 1970.
- AVIA ARANDA, M.<sup>a</sup> DOLORES Y AL.:** Determinantes del rendimiento académico INCIE, Madrid, 1976.
- BLASCO, I.; MEDINA, AURORA:** La Evaluación del rendimiento escolar por la inspección. Supervisión escolar (Madrid), año núm. 2 marzo 1976, p. 51-66.
- BLOOM, B. S.:** Taxonomía de los objetivos de la educación, Buenos Aires, 1971.
- CORTADADA DE KOHAN, N.:** Manual para la construcción de tests objetivos de rendimiento, Buenos Aires, 1968.
- ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION,** Madrid, 1970.
- FERNANDEZ POZAR, F.:** La evaluación continua del alumno: Problemática pedagógica. Educadores (Madrid), año 13, núm. 64, septiembre-octubre 1971, p. 595-609.
- LA FOURCADE, P. D.:** Evaluación de los aprendizajes, Buenos Aires, 1969.
- GARCIA HOZ, V.:** La Evaluación del rendimiento escolar en el modelo de Evaluación educativa, revista española de pedagogía (Madrid, año 29, núm. 114, abril-junio 1971, p. 115-133).
- GOMEZ DACAL, GONZALO:** Pruebas objetivas. Vida Escolar, septiembre-octubre 1973, núm. 151-152. Construcción de instrumentos de medida de los resultados de la enseñanza, Vida Escolar, diciembre 1974, núm. 164.
- Apuntes para la Evaluación de textos escolares,** Vida Escolar, enero-febrero 1975, marzo 165-166.
- Evaluación de la calidad de la enseñanza,** Vida Escolar, junio-septiembre 1975, núm. 170-171.
- LANSDSHEERE, G.:** Evaluación continua y exámenes: manual de docimología, Buenos Aires, 1973.
- MAGNUSSON, DAVID:** Teoría de los tests. México, 1969.
- ORDEN, A. DE LA:** La Evaluación continua y el proceso educativo de los alumnos. Organización educativa (Madrid), año 4, núms. 12-13, julio 1971, p. 117-127.
- Utilización de los resultados de la Evaluación.** Revista de Educación. (Madrid), año 76, núm. 214, marzo-abril 1971, p. 29-36.
- ORGANIZACION DE COOPERACION DE DESARROLLO ECONOMICO:** Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza, MEC, 1975.
- PACIOS LOPEZ, A.:** La Evaluación continua del alumno y su problemática. Organización Educativa (Madrid), año 4, núm. 4, julio 1970, junio 1971, p. 103-116.
- RIOS GONZALEZ, J. A.:** Evaluación continua y madurez psicológica. Educadores (Madrid), núm. 62, marzo-abril 1971, p. 347-358.
- SOLER FIERREZ, E.:** La evaluación en los Centros de E. G. B., Vida Escolar núm. 174, diciembre 1975.
- SAWIN, E. I.:** Técnicas Básicas de Evaluación, Madrid 1970.
- STANLEY AHMANN, J. GLOCK, M. C. Y WARDERBERG, H. L.:** Evaluación de los alumnos de la escuela primaria, Madrid, 1972.
- VANWAGENEN, M. J. Y AL.:** Medición y evaluación del aprendizaje del maestro, Paidós, Buenos Aires.

# BIBLIOGRAFIA GENERAL (sobre evaluación)

- ADAMS, G. S.: *Medición y Evaluación, en Educación Psicología y "Guidance"*. Barcelona 1970.
- AHMANN, J. S.: *Glock M. D. Measuring and Evaluating Educational achievement*. Boston, Mass. Allyn and Bacon, 1971, 375 p.  
Glock M. D. *Evaluating pupil growth: principles of tests and measurement*. 4th ed. Boston, Mass. Allyn and Bacon, 1971, 621 p.
- AIRASIAN, P. W.: *Formative evaluation instruments: A construction and validation of tests to evaluate learning over short time periods*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago 1968.
- AMERICAN INSTITUTE FOR RESEARCH: *Evaluative research: strategies and methods*. Pittsburgh, Pennsylvania, 1970, 160 p.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION: *Tecnical recomendations for psychological tests and diagnostic techniques*, Psychological Bulloin, 1934, 51 (Suppl.).
- AMMERMAN, H. L.; MELCHING, W. H.: *The derivation, analysis and classification of instructional objectives*. Alexandria, Virginia George Washington University, Human Resources Rechearch Office, 1966, 50 p.
- ANSTEY, E.: *Psychological tests*. London, Nelson, 1966, 350 p.
- ARMSTRONG, R. J., ET AL: *The development and evaluation of behavioral objectives*. Worthington Ohio Charles A. Jones, 1970.
- ATKINSON, R. C.: *Computerized instruction and the learning process*. (tech. rep. no. 122) Stanford, calif.: Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences, 1967.
- AVIA ARANDA M.<sup>a</sup> DOLORES Y AL.: *Determinantes del rendimiento académico INCIE*, Madrid, 1976. Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza, Organización de Cooperación de Desarrollo Económico, MEC 1975.
- AVITAL, S. M.; SHETTLEWORTH, S. J.: *Objetives for mathematics learning*. Toronto, the Ontario Institute for Studies in Education, 1968, 57 p. (Bulletin no. 3).
- BAKER, J. F.: *Elementary evaluative criteria*. Boston: Boston University, School of Education 1954.
- BALOW, I. H.: *Does homogeneous grouping give homogeneous groups?* Elementary School Journal. 1962, 63 (1), 28-32.
- BAUERNFEIND, R. H.: *Buildings a School testing program*. 2nd ed. Boston, Mass., Houghton Mifflin, 1969, 343 p.
- BEGLE E. G. E. WILSON, J. W.: *Evaluation of Mathematics Programs*. In E. G. Begle (Ed.) *Mathematics education: Sixty-ninth yearbook of the National Society for the Study of education—*. Part I Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- BERNABEI, R.; LELES, S.: *Behavioral objetives in curriculum and evaluation*, Dubuque, Iowa, Kendal/Hunt, 1970. 92 p.
- BHUSHAN, V. AND GINTHER, J.: *Discriminating between a good and a poor essay*. Behavioralascience, 1968, 13, 417-423.
- BLASCO, I.; MEDINA, AURORA: *La evaluación del rendimiento escolar por la inspección (L'évaluation des résultats scolaires par les inspecteurs de l'enseignement)*. Supervisión escolar (Madrid), año 2 número 2 marzo 1967 p. 51-66.
- BLOOM, B. S.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, 1971.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F.: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York Mc. Graw - Hill 1971-923 p.
- BLOOD, D. F.; BUDD, W. C.: *Educational Measurement and evaluation*. New York, Harper and Row, 1972. 212 p.
- BLOOM, B. S.: *Using continuos evaluation in the elementary program*. Paper presented at the Annual Convention of the International Reading Association. Seattle, Wash., August 1967.
- BRIDGMAN, C. S.: *The relation of the upper-lower item discrimination index Dto the bivariate normal correlation coefficient*, Educational and Psychological Measurement. 1954, 14, 85-90.
- BROWN, F. G.: *Measurement and evaluation* Itasca, Ill., F. E. Peacock Publisher 1971. 198 p.  
*Principals of educational and psychological testing*. Insdale Ill; Dryden Press, 1970. 468 p.
- BURDIN, J. L. REAGAN, MARGARET, T.: *Accreditation and evaluation of basic teacher education programs research problems*

- and prospects. Washington, D. C. Eric Cleringhouse on Teacher aducation and the Special Interest Group on the Teacher Preparation Curriculum, American Educational Research Association, 1971. 65 p.
- BUROS, O. K. (Ed.): The forth mental measurements yearbook. Highland Park N. J. Gryphon Press, 1953.  
The fifth mental measurement yearbook. Highland Park N. J. Gryphon Press, 1959.  
The sixth mental measurement yearbook. Highland Park N. J., the Gryphon Press, 1965. 1.714 p.  
Reading tests and reviews. Highland Park N. J., the Gryphon Press, 1969. 520 p.
- CAIN, R. W.: An analysis of relationships between achievement in high school biology and mathematical aptitude and achievement. *Science Education*, 1967. 51 (3), 255-259.
- CALIFORNIA ASSOCIATION OF TEACHERS OF ENGLISH.: A scale for evaluation of high school student essays. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1960.
- CALIFORNIA TEST BUREAU.: Comprehensive Tests of Basic Skills: CTB Individual Test Record. Monterey, Calif.: CTB, undated.
- CARO, F. G. ED.: Readings in evaluation research. New York, Rusell/Sage Foundation, 1971. 418 p.
- CASTELLON, N. J.: On the estimation of the tetrachoric correlation coeficient, *Psychometrika*, 1966. 31, 67-76.
- COFFMAN, W. E. AND KURFMAN, D. A.: A comparison of two metods of reading essay examinations. *American Educational Research Journal*, 1968. 5, 99-107.
- COLLINS, H. W.; JOHANSEN, J. H.; JOHNSON, J. A.: Educational measurement and evaluation. Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1969. 196 p.
- COMMISSION ON INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION; NORTH CENTRAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND SECONDARY SCHOOLS: Guide for the evaluation of institutions of Higher Education. Chicago, Ill., Commission on Institutions of Higher Education, 1970. 22 p.
- COOK, D.: Program Evaluation and review technique: Aplications in Education. Washington, D. C., Unites States Goverment Printing Office, 1966. 100 p. (Unites States Office of Education Cooperative Research Monograph no. 17, OE. 12.024).
- CORTADA DE KOHAN, N.: Manual para la Construcción de tests objetivos de rendimiento, Buenos Aires, 1968.
- CRONBACH, L. J.: Essentials of psychological testing. 3 rd. ed. New York, Harper and Row, 1970. 752 p.
- COX, R. C., WILDEMAN, CAROL, E.: The Taxonomy of Educational objetives: Cognitive domain. Anannotated bibliography. Pittsburgh, Pa., Pittsburgh University, Learning research and development Central, 1970. 50 p. (Working paper 13).
- CURETON, E. E.: Validity. En E. F. Lindquist (Ed.) Educational measurement. Washington, D. C.: Am. Council on Educ. 1951.
- DAVIS, F. B.: Education measurement and their interpretation. Belmont California, Wadsworth, 1964. 422 p.
- DAVIS, V. A., ROAHAN, R. L. AND SCHRAMMEL, H. E.: Tests in literary appreciation. Emporia, Kans.: Bureau of Educational Measurement, Kansas State Teachers College, 1938.
- DIEDERICH, P. B.: In praise of praise. In sister M. Judine (Ed.) A guide for Evaluating students composition Chapaign Ill.: National Council of Teachers of English, 1965. Pp. 38-40.  
How to measure growth in writing ability. *English journal*, 1966. 55, 435-449.
- DRESSEL, P. L. AND NELSON, P. H.: Cuestions and problems in sciencie: Test items folio no. 1 Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1956.  
Evaluation in Higher education. Boston: Houghton Miffling, 1961.
- DUTTON, W. H. AND STEPHENS, L.: Measuring attitudes toward sciencie. *School Sciencie and Mathematics*, 1963. 63, 43-49.
- EBEL, R. L.: Encyclopedia of educational reseach. 4 th ed. New York, Mc Milan, 1969. 1.522 p.  
Measuring educational achievement Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1965. 481 p.  
Essentials of educational measurement Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1972. 622 p.  
Essentials of educational measurement, New Jersey, 1972.  
Measuring educational achievement, New Jersey, 1965.

- ENCICLOPEDIA TECNICA DE LA EDUCACION. (ENCYCLOPEDIÉ TECHNIQUE DE L'ÉDUCATION). Madrid, Santillana, 1970.
- EUGELHAR, M. D.: A comparison of several item discrimination indices, *Journal of Educational Measurement*, 1965. 2, 69-76.
- FAU, C.: Item analysis table, Educational Testing Service, New Jersey, 1952. Note on the construction of an item analysis table for the high-low 27-percent group method, *psycometrika*, 1954. 19, 231-237.
- FERGUSON, G. A.: On the theory of test discrimination *psycometrika*, 1949. 14, 497-503. Statistical analysis in psychology and education. Nueva York: Mc. Graw-Hill, 1959.
- FERNANDES POZAR, F.: La evaluación continua del alumno: Problemática pedagógica. (L'évaluation continue de l'élève: Problématique pédagogique). *Educadores* (Madrid, año 13, núm. 64, septiembre-octubre 1971. P. 595-609).
- FINGUER, J. A.: A guide to assessment and evaluation procedures. Providence, Rhode Island, Rhode Island College, the new England Educational Assessment project, 1966. 28 p.
- FOURCADE, LA P. D.: Evaluación de los aprendizajes, Buenos Aires, 1969.
- FRENCH, W., ET AL.: Behavioral goals of general education in high school. New York Russell Sage Foundation, 1967. 247 p.
- FURST, E. J.: Constructing evaluation instruments. New York, Longmans Green, 1958. 334 p.
- GAGNE, R. M.: Learning hierarchies paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Division 15, San Francisco, August 1968. *Educational Psychologist* 1968, 6 (1), 1-9.
- GARCIA HOZ, V.: La evaluación del rendimiento escolar en el modelo de evaluación educativa (L'évaluation des résultats scolaires et le modèle d'évaluation de l'éducation). *Revista española de pedagogía* (Madrid, año 29, n.º 114, abril-junio 1971, p. 115-133.
- GARRETT, H. E.: Testing for teachers. New York, American book, 1965. 280 p.
- GATES, A. I.: Gates reading diagnostic tests. New York teachers college, Columbia University, Bureau of publications, 1945.
- GERBERICH, J. R.: Specimen objective test items: A guide to archivement test Constructions New York, Longmans, Green, 1956. 436 p.
- GLASER, R.: Adapting the elementary school curriculum to individual performance. In *Proceedings of the 1967 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton, N. J. Educational Testing Service, 1968 Pp. 3-36.
- GLICK, J.: Some problems in the evaluation of preschool intervention programs. In R. D. Hess and R. M. Bear (eds.), *early education*. Chicago: Aldine, 1968. Pp. 215-221.
- GODSHALK, F. I., SWINEFORD, F., AND COFFMANN, W. E.: The measurement of writing ability. New York: College Entrance Examination Board, 1966.
- GOMEZ DACAL, GONZALO: Pruebas objetivas. *Vida Escolar*, septiembre-octubre, 1973, núm. 151-152. Construcción de instrumentos de medida de los resultados de la enseñanza, *Vida Escolar*, diciembre-1974, núm. 164. Apuntes para la Evaluación de textos escolares, *Vida Escolar*, enero-febrero, 1975, marzo 165-166. Evaluación de la calidad de la enseñanza, *Vida Escolar*, junio-septiembre, 1975, número 170-171.
- GOYER, R. S.: A test to measure the ability to organize ideas. *Journal of Educational Measurement*, 1967. 4, 63-64.
- GREENE, H. A., AND STAPP, H. I.: Greene-Stapp Language Abilities test. Yonkers-on-Hudson, New York, World Book, 1954.
- GRISELLI, E. E.: Theory of psychological measurement. New York, Mc. Graw-Hill, 1964. 408 p.
- GRONLUND, N. E.: Constructing achievement tests. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1968. 118 p. Measurement and evaluation in teaching. 2 nd ed. New York, Mc. Millan, 1971. 420 p. Stating behavioral objectives for classroom instruction. Toronto, Mc. Millan, 1970. 58 p. Readings in Measurement and Evaluation, New York, 1968. Readings in Measurement and Evaluation, London, 1968.

- GUIDANCE MONOGRAPH SERIES, SET. III: Testing. Boston, Mass., Houghton, California, Wadsworth Publishing, 1966. 455 p.
- GUILFORD, J. P.: Psychometric methods (2.<sup>a</sup> Ed.). Nueva York: Mc. Graw-Hill, 1954.
- GUTTMAN, L.: En S. A. Stouffer (ed.). Measurement and prediction. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- GULLIKSEN, H.: Theory of mental tests. Nueva York: Wiley, 1950.
- GHISELLI, E. E.: Theory of psychological measurement. Nueva York: Mc. Graw-Hill, 1964.
- HENRYSSON, S.: Applicability of factor analysis in the behavioral sciences. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1957.
- HERBECK, MARY B.: Eiss, A. F. Behavioral objectives in the affective domain. Washington. D. C., National Supervisors Association, 1969. 42 p.
- HEDGES, W. D.: Evaluation in the elementary School. New York, Holt Rinehart and Winston, 1969. 220 p.  
Testing and evaluation for the sciences. Belmont, California Wadsworth, 1966.
- HODGES, W. L., Mc. Candless, B. R. AND SPICKER, H. H.: The development and evaluation of a diagnostically based curriculum for preschool psycho-socially deprived children. Final Report, Project No. 5-0350, U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1967.
- HOEPFNER, R., ET AL.: CSE elementary school test evaluations. Los Angeles, University of California, Center for the Study of Evaluation; Los Angeles, Graduate School of Education, 1970. 145 p.
- HOYT, C.: Test reliability obtained by analysis of variance. Psychometrika, núm. 6, páginas 153-160. 1941.
- HUSEN, T. (Ed.): International Study of Educational Achievement in Mathematics: A comparison of twelve countries. New York: Wiley, 1967. 2 vols.
- IEA NEW LETTER: Published by International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), P. O. Box 6.701, S-11.385 Stockholm, Sweden.
- ISAAC, S., MICHAEL, W.: Handbook on research and evaluation. San Diego, California, Robert R. Knapp, 1971. 186 p.
- JUDINE, SISTER M. (Ed.): A guide for evaluating student composition. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1965.
- KELLY, E. L.: Assessment of human characteristics. Belmont, California, Brooks/Cole Publishing, 1967. 114 p.
- KIBLER, R. J., BARKER, L. L., MILES, D. T.: Behavioral objectives and instruction. Boston, Mass., Allyn and Bacon, 1970. 196 p.
- KLARE, G. R.: The measurement of readability. Ames, Iowa State University Press, 1963.
- KRATHWOHL, D. R., Bloom, B. S., BASIA, B. B.: Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook II: Affective domain. New York D. McKay, 1964. 207 p.
- LANDSHEERE, G. DE: Le test de closure, mesure de la habilité et de la compréhension, Paris-Bruselas, 1970.
- LANDSHEERE, G. DE Y POSTLETHAVAITE, T. N.: Reudement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays, Paris, 1969.
- LAZARAUS, A.: Selecter objetivos for the English Language arts: grades 7-12 Boston, Mass., Houghton Miffling, 1967. 114 p.
- LEVINE, R. Y LORD, F. M.: An indes of the discriminating power of a test at diferents parts of the score range, Educational and Psychological Measurement, 1959. 19, 497-503.
- LEVINE, S., ELZEY, F. F.: A programmed introduction to educational and psychological measurement. Belmont, California, Wadsworth. Publishing Company, 1970. 224 p.
- LINDEMAN, R. H.: Educational measurement. Glenview, Ill., Scott, Foresman and Company, 1970. 173 p.  
Educational Measurement, Glenview, 1967.
- LINDVALL, C. M.: Measuring pupil achievement and aptitude. New York, Harcourt Brace and World, 1967. 188 p.
- LOEVINGER, J.: A systematic approach to the construction and evaluation of tests of ability. Psychol. Mongr., núm. 4, pág. 61. 1967.
- LYMAN, H. B.: Intelligence, aptitude, and achievement testing. Boston, Mass., Houghton, Mc. Millan, 1971. 420 p.

- MAC INTOSH, H. G.; MORRISON, R. B.: Objective testing. London, University of London Press, 1969. 112 p.
- MAC LAUGHLIN, K. F.: Interpretation of test results. Washington, D. C. U. S. Office of Education. 1965. 63 p.
- MAGNUSSON, DAVID: Teoría de los tests. México, 1969.
- MC ASHAN, H. H.: Writing behavioral objectives. New York, Harper and Row, 1970. 116 p.
- MEHREMS, W.; LEHMANN, I. J.: Standardized tests in education. Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1969. 323 p.
- MEIER, J. H.: Innovations in assessing the disadvantaged child's potential. In J. Hellmuth (Ed.), Disadvantaged child. Vol. 1. Seattle: special child publications. 1967. Pp. 173-199.
- MILLER, R. B.: Tests and the selection process. Chicago, Ill., Science research associates, 1966. 61 p.
- MORSE, H. T. AND MC CUNE, G. H.: Selected items for the testing of study skills and critical thinking (Bull. n.º 15, 4th ed.) Washington, D. C.: National Council for the social sciences, 1964.
- MOSIER, C. I.: Batteries and profiles. En E. F. Linn (ed.). Educational measurement. Washington, D. C.: Am. Council on Educ. 1951.
- NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION: The impact and improvement of school testing programs. NSSE Yearbook 62, Part II, Chicago Ill., University of Chicago. Press, 1963. 304 p.
- NATIONAL STUDY OF SECONDARY SCHOOL EVALUATION: Evaluative criteria: for the evaluation of secondary schools 4th ed. Washington, D. C., 1969. 356 p.
- NELSON, C. H.: Measurement and evaluation in the classroom. Toronto Coolier-McMillan, 1970. 130 p.
- NOLL, V. H.: Introduction to educational measurement, 2nd ed. Boston, Mass., Houghton Mifflin, 1965. 499 p.
- NUNNALLY, J. C.: Educational measurement and evaluation. New York, McGraw-Hill, 1964. 440 p.  
Introduction to Psychological measurement. 2nd ed. New York, McGraw-Hill, 1964. 440 p.
- OLSON, A. V.; RICHARDSON, J. A., ED.: Accountability: curricular applications. London, Intext Educational Publishers, 1972. 232 p.
- ORDEN, A. DE LA: La Evaluación continua y el proceso educativo de los alumnos (L'évaluation continue des élèves et le processus éducatif). Organización educativa (Madrid), año 4, núms. 12-13, julio 1971, páginas 117-127.  
Utilización de los resultados de la evaluación. (Utilisation des résultats de l'évaluation) Revista de Educación. (Madrid), año 76, núm. 214, marzo-abril, 1971. páginas 29-36.
- OSGOOD, E. C.; SUICI, G. L. AND TANNENBAUM, P.: The measurement of meaning. Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1957.
- PACIOS LOPEZ, A.: La evaluación continua del alumno y su problemática (L'évaluation continue de l'élève et sa problématique). Organización educativa (Madrid), año 4, núm. 4, julio 1970, junio 1971, pp. 103-116.
- PAYNE, D. A.: The specification and measurement of learning outcomes. Waltham, Mass., Blaisdell, 1968. 209 p.
- PROVOUS, M.: Discrepancy evaluation: for educational improvement and assessment. Berkeley, California, McCutchan, 1971. 380 p.
- PENNSYLVANIA. DEPARTMENT OF EDUCATION.: Behavioral objectives: and annotated resource file. Harrisburg, Bureau of Curriculum Development and Evaluation, Pennsylvania Department of Education, 1970. 45 p.
- PIDGEON, D.; YATES, A.: An introduction to educational measurement London, Routledge and Kegan Paul, 1968. 114 p.
- RIOS GONZALEZ, J. A.: Evaluación continua y madurez psicológica (Evaluation continue et maturité psychologique). Educadores (Madrid), núm. 62, marzo-abril 1971, pp. 347-358.
- ROBERSON, E. W.: Ed. educational accountability through evaluation Englewood Cliffs, N. J., Educational Technology Publication, 1971. 107 p.
- RULON, P. J.: A simplified procedure for determining the reliability of a test by split-halves. Harvard Educ. Rev., núm. 9, páginas 99-103. 1939.



- SAWIN, E. I.: Evaluation and the work of the teacher. Belmont, California, Wadsworth, 1969. 298 p.  
Técnicas Básicas de Evaluación, Madrid, 1970.
- SOLER FIERREZ, E.: La evolución en los Centros de E. G. B., Vida Escolar núm. 174, diciembre 1975.
- SCRIVEN, M.: The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1967. no. 1, pp. 39-83.
- STANFORD ACHIEVEMENT TEST.: Language. New York: Harcourt, Brace, 1964.
- STANLEY, J. C.: Measurement in today's schools. 4th ed. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1964, 414 p.
- STANLEY, J. C.; HOPKINS, K. D.: Educational and psychological measurement and evaluation. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1972. 520 p.
- STATE UNIVERSITY IOWA.: Iowa Every-pupil tests of Basic Skills: Language. Iowa City SUI, 1947.
- STERN, C.: Evaluatin language curricula for preschool children. In M. A. Brotzman (ed.), Language remediation for the disadvantaged preschool child. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1968, 33 (8), 49-61. (c).
- STUFFEBEAM, D. I., ET. AL: Educational evaluation and decision making Itasca, Ill., F. E. Peacock, 1971. 368 p.
- SUCHMAN, E. A.: Evaluative research: principles and practice in public service and social action programs. New York, Russell Sage Foundation, 1967. 186 p.
- STANLEY AHMANN, J.; Glock, M. D. Y WARDERBERG, H. L.: Evaluación de los alumnos de la escuela primaria, Madrid, 1972.
- TAYLOR, P. W.; COWLEY DORIS, M.: Readings in curriculum evaluation. Dubuque, Iowa, William C. Brown, 1972. 253 p.
- TERWILLIGER, J. S.: Assigning grades to students. London, Scott, Foresman and Company, 1971. 177 p.
- THORNDIKE, R. L., ED.: Educational measurement and ed. Washington, D. C., American Council on Education, 1971. 768 p. Reliability. En E. F. Lindquist (ed.). 1951.
- THORNDIKE, R. L.; HAGEN, ELIZABETH.: Measurement and evaluation in psychology and education. 3rd New York, Wiley, 1969. 705 p.
- THURSTONE, L. L.: Multiple factor analysis. Chicago: University of Chicago Press. 1947.
- THURSTONE, L. L. AND CHAVE, E. J.: The measurement of attitude. Chicago: University of Chicago Press, 1929.
- TORGERSSON, W. S.: Theory and methods of scaling. Nueva York: Wiley, 1958.
- TORRANCE, E. P.: Torrance tests of Creative Thinking. Princeton, N. J.: Personnel Press, 1966.
- TYLER, R. W., ED.: Educational evaluation: new roles, new means. The sixty-eighth yearbook of the National Society for Study of Education Part II. Chicago, Ill., University of Chicago Press, 1969. 418 p.
- UNIVERSITY OF CHICAGO, COLLEGE.: Diagnostic reports in comprehensive examinations. Chicago: UCC, Spring 1952.
- UNIVERSITY GRANTS COMMISSION.: Evaluation in higher education. New Delhi: UGC, 1961.
- U. S. OFFICE OF EDUCATION.: Preparing evaluation reports: a guide for authors. Washington, D. C., Government Printing Office, 1970. 68 p.
- VALETTE, R. M.: Evaluating oral and written communication: Suggestions for an integrated testing program. In J. A. Upshur and J. Fata (Eds.), Problems in foreign language testing. Language Learning, 1968 (Spec. Iss. n.º 3), 111-120. (b).
- VAN WAGENEN, M. J. Y AL.: Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro, Paidós, Buenos Aires.
- WALBESSER, H. H.: Science: a process approach; an evaluation model and its applications. Washington, D. C., American Association for the Advancement of Science, 1965. 238 p.
- WALLACH, M. A.: Review of Torrance of Creative Thinking. American Educational Research Journal. 1968. 5, 272-281.
- WECHSLER, D.: Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. New York. Psychological Corporation, 1963.
- WICK, J. W.; BEGGS, D. L.: Evaluation for decision making in the schools Boston, Mass., Houghton Mifflin, 1971. 263 p.
- WITTRUCK, M. C.; WILEY, D. E.: Ed. The evaluation of instruction: issues and problems. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970. 494 p.