

BH 64327



EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Informe preliminar



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

R. 144611

64327

3970



EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Informe preliminar

1.	OBJETO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO	1
2.	EL CONTEXTO DE LOS CENTROS	5
3.	LOS RECURSOS DE LOS CENTROS	11
3.1.	Recursos materiales	11
3.2.	Recursos personales	12
4.	LOS PROCESOS EDUCATIVOS	23
4.1.	Proyectos y programaciones	23
4.2.	Práctica docente	27
4.3.	Métodos, hábitos y condiciones de estudio	34
4.4.	Clima escolar	36
4.5.	Actitudes y expectativas	43
5.	RESULTADOS DE PRIMER CICLO	48
5.1.	Área de Lengua	50
5.2.	Área de Matemáticas	57
5.3.	Actitudes relacionadas con los temas transversales	62
6.	RESULTADOS DE SEXTO E.G.B.	66
6.1.	Área de Lengua	67
6.2.	Área de Matemáticas	73
6.3.	Área de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza	77
6.4.	Actitudes relacionadas con los temas transversales	84

7.	ANÁLISIS DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO	87
7.1.	Preparación de la información	87
7.2.	Identificación de los factores comunes a las variables en estudio y elaboración de índices	88
7.3.	Niveles de asociación entre los factores identificados y el rendimiento	93
7.4.	Factores externos al sistema educativo que contribuyen a explicar los resultados	95
7.5.	Identificación del valor añadido generado por el sistema educativo: el efecto de la titularidad de los centros	96
7.5.	Conclusiones preliminares	99
8.	CONCLUSIONES PRELIMINARES DEL ESTUDIO: PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES	100
	Acerca de las características del estudio	100
	Acerca de los recursos de los centros	100
	Acerca de los procesos educativos	101
	Acerca del nivel de aprendizaje de los alumnos	103
	Acerca de los factores que contribuyen a explicar los resultados obtenidos	104

1. OBJETO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Objeto de estudio

El Plan de Actuación para el periodo 1994-1997 del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que fue propuesto por el Consejo Rector del Instituto a la Conferencia sectorial de Educación y aprobado por ésta en su sesión del 18 de Julio de 1994, preveía como primera actividad a llevar a cabo la realización de un estudio de evaluación de la Educación Primaria.

Como objetivos fundamentales del proyecto se fijaban, en primer lugar, el de "evaluar los efectos que está produciendo y los cambios que está introduciendo la implantación de la nueva Educación Primaria, tanto en lo que se refiere a la organización y funcionamiento de los centros como en lo relativo a los procesos educativos desarrollados y a los resultados alcanzados" y, en segundo lugar, el de "conocer y valorar los resultados educativos alcanzados al final de la Educación Primaria, poniéndolos en conexión con los factores contextuales y con los procesos educativos desarrollados en los centros escolares". Habida cuenta de que la implantación de la Educación Primaria estaba aún incompleta en el año académico 1994-95, se comenzaría recogiendo información de los resultados educativos al término del Sexto Curso de Educación General Básica (EGB).

El objetivo, pues, es doble, como doble es el colectivo a estudiar. La Educación Primaria ha sido evaluada a través de los colectivos que mayor implicación tienen en el proceso educativo: los alumnos, los equipos directivos, los profesores y las familias. La unidad considerada como base de la muestra ha sido el centro escolar, y dentro del mismo, un grupo de alumnos del último curso de Primer Ciclo, otro de Sexto de EGB, el equipo directivo del centro, los profesores relacionados con los dos grupos y las familias de los alumnos de dichos grupos. En el Primer Ciclo de Educación Primaria la evaluación se ha centrado en los procesos educativos y la implantación de la Reforma, aunque también se ha atendido a los resultados obtenidos. En Sexto Curso de EGB se han estudiado prioritariamente los resultados y los factores contextuales y de proceso con ellos relacionados, con el propósito de servir de referencia para el posterior seguimiento de la Educación Primaria.

Poblaciones y muestras

Antes de definir las poblaciones que se iban a evaluar se hizo un estudio previo que permitió conocer la situación real de los centros y el alumnado de EGB y su distribución según posibles variables de estratificación. Por razones de organización y coste se decidió excluir del universo a estudiar a los centros que tuvieran, en el momento del trabajo de campo, menos de diez alumnos en el segundo curso de la Educación Primaria o en Sexto Curso de EGB. A tal efecto, se efectuó un estudio previo para calcular el peso del segmento escolar que se pretendía excluir, comprobándose que, si bien el número de centros a excluir era alto (aproximadamente un 43%), el porcentaje de alumnos era poco significativo (en torno al 5,8%) y con tendencia a disminuir.

Las variables de estratificación elegidas fueron: comunidad autónoma, por razones evidentes, dada la estructura territorial del Estado y los fines del propio INCE; titularidad del centro, pues parece conveniente conocer de forma diferenciada el funcionamiento de ambas redes educativas; y tamaño del centro, pues además de conllevar diferencias organizativas internas se pudo comprobar que dicho tamaño se corresponde, al menos parcialmente, con tipos de hábitat urbano o rural. No pareció conveniente incrementar el número de los estratos, puesto que así se reduciría la fiabilidad de los datos atribuidos a cada uno de ellos. En algunas comunidades autónomas con lengua propia fue necesario efectuar una estratificación interna en función de los modelos lingüísticos existentes en las mismas:

Navarra: euskera y castellano
País Vasco: modalidades A,B,D (distinto grado de presencia del euskera)
Valencia: valenciano, castellano, inmersión lingüística.

En Cataluña y Galicia no fue preciso estratificar por modelo lingüístico, puesto que los cuestionarios y pruebas fueron aplicados, en el primer caso, sólo en catalán y, en el segundo, en gallego o castellano a elección de cada alumno o familia, en el caso de los cuestionarios.

El tamaño de las muestras ha sido determinado a partir de los criterios establecidos por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) de forma tal que quedase garantizada la representatividad a nivel del Estado. Teniendo presentes estos criterios, se comprobó que con un número de 34 centros por comunidad autónoma con competencias transferidas en educación se podía alcanzar una fiabilidad suficiente como para que dichas comunidades pudieran hacer uso de los datos de su territorio. Dadas las limitaciones presupuestarias, se consideró que en las comunidades integradas en el denominado Territorio MEC, si bien no se podía llegar a idéntica cifra que en las de competencias transferidas plenas, convenía estudiar un número de centros que permitiera inferir tendencias, cantidad que se estimó en 20. En función de estas cifras, el volumen de la muestra total del Estado quedó establecida en 438 centros.

La distribución del total de la muestra entre los distintos estratos se ha efectuado partiendo del total de centros existentes en cada Comunidad y basándose en el número de centros para el estrato de menos de ocho unidades y en el número de alumnos para los estratos con más de ocho unidades. La determinación de las unidades de muestra en proporción al número de alumnos en todos los estratos hubiera dejado sin representación al correspondiente a los centros pequeños (menos de ocho unidades y muy pocos alumnos), que ya estaban infrarrepresentados al excluir a las clases con menos de diez alumnos.

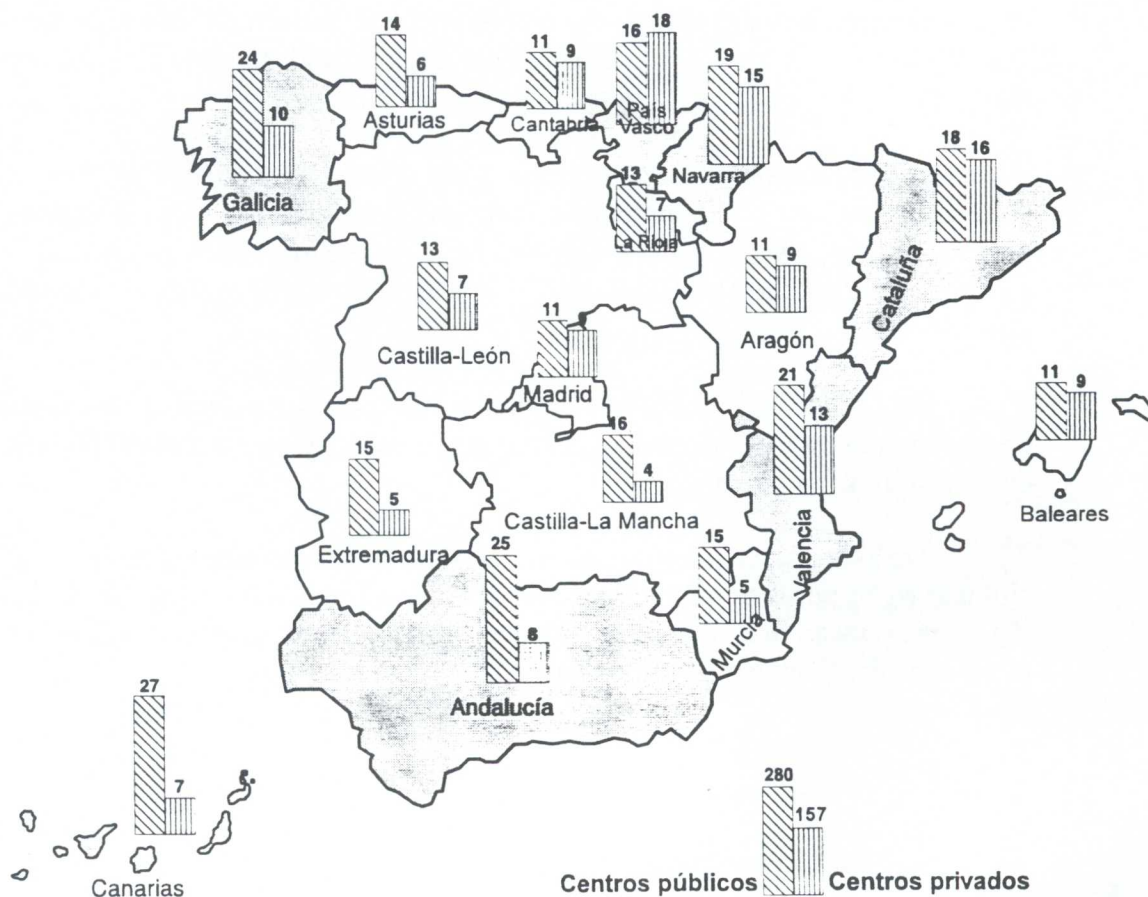
De acuerdo con estos análisis previos, la determinación de los centros a estudiar se realizó por muestreo aleatorio, estratificado y con afijación proporcional. La segunda fase, consistente en la elección de dos clases (una del último curso de Primer Ciclo y otra de Sexto Curso de EGB) dentro del centro, se realizó por muestreo aleatorio.

Una vez elegidos los grupos concretos, quedaron automáticamente seleccionados los profesores, el equipo directivo y las familias correspondientes.

Las cifras citadas permiten trabajar con un nivel de confianza del 95,5% (± 2 sigmas), un margen de error muestral de $\pm 0,07\%$ para la estimación de medias y de $\pm 5\%$ para porcentajes. En las comunidades autónomas con transferencias plenas estos márgenes pueden llegar a $\pm 0,2\%$ para medias y $\pm 10\%$ para porcentajes dentro de cada una de ellas, mientras que en las comunidades del Territorio MEC, al trabajar con una muestra menor, los estadísticos permiten solamente, como ya se ha dicho, identificar tendencias.

La distribución territorial de la muestra definitiva, una vez realizado el trabajo de campo entre mayo y junio de 1995, aparece representada en el Mapa 1.1.

Mapa 1.1. Muestra real de centros para la evaluación de la Educación Primaria



La inclusión en la muestra de un número determinado de centros de cada comunidad autónoma, con independencia del universo específico de esa comunidad y de su peso respecto del total del Estado, ha obligado a tener en cuenta los pesos específicos de cada comunidad en función de su población real. Por medio de dichos pesos han sido ponderados los resultados referidos a la totalidad del Estado.

Instrumentos

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y las poblaciones participantes, se efectuó en primer lugar un análisis legislativo con el fin de recoger todos los componentes comunes del sistema educativo para todo el Estado y se acordó con las comunidades autónomas la interpretación de los mismos. A partir de ese análisis consensuado, se construyeron las matrices de los cuestionarios de opinión correspondientes a alumnos, profesores, equipos directivos y familias así como de las pruebas que debería responder el alumnado. En ellas, como se verá al exponer los resultados de cada materia, se especificaban los bloques que debía incluir cada prueba, así como el número aproximado de ítems correspondiente a cada uno de ellos.

A partir de las matrices iniciales, varios grupos de profesores procedentes de diversos centros elaboraron cuatro modelos de prueba por cada una de las cinco materias, con un total de unos 200 ítems por área. Las pruebas piloto así construidas fueron aplicadas en 30 centros en marzo de 1995.

A continuación, se efectuó el análisis estadístico de las pruebas piloto a partir de la Teoría Clásica de los Test (TCT, programa Testfact), y de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI, programa Bilog). Ello permitió comprobar la unidimensionalidad de las pruebas, la correlación de cada ítem con la prueba, la dificultad y la discriminación de los ítems, y la distribución de los distractores.

Finalmente, se construyeron las pruebas definitivas, conjugando los valores individuales de cada ítem con los contenidos que trataba de medir y con la cadencia que debe tener todo cuestionario bien construido.

Tanto la prueba piloto como el trabajo de campo definitivo fueron llevados a cabo, con singular rigor, por la empresa Imop Encuestas, que proporcionó al INCE el seguimiento diario del muestreo y realizó, al finalizar el trabajo de campo, un informe detallado que ha permitido complementar la información procedente de los cuestionarios.

2. EL CONTEXTO DE LOS CENTROS

Cualquier trabajo de evaluación debe comenzar por contextualizar adecuadamente su ámbito de estudio. En este caso, resulta necesario ofrecer un panorama del contexto en que se desenvuelven los centros docentes que componen la muestra. Entre las distintas variables susceptibles de ser analizadas, esta breve descripción se centra en la titularidad, el tamaño, la oferta educativa y la ubicación de los centros estudiados.

Respecto de su titularidad, el Cuadro 2.1 ofrece la proporción relativa de los centros públicos y privados incluidos en la muestra. Casi dos tercios de ellos son centros de titularidad pública (65,5%), siendo el resto colegios privados (34,5%). De entre éstos, más de la mitad son centros religiosos concertados y, poco menos de un tercio, centros seculares también concertados. Solamente un 3,3% de los centros de la muestra total son de titularidad privada y no están concertados.

Cuadro 2.1. Distribución de los centros según su titularidad

<i>Tipo de centro</i>	<i>Porcentaje</i>
Público	65,5
Privado	34,5
Total	100,0

La distribución de los centros incluidos en la muestra, en función de su tamaño, se expresa en el Cuadro 2.2. En él se comprueba que la mayoría de los centros (63,0%) son grandes, con más de dieciséis unidades, y que apenas un 2,3% son escuelas con menos de ocho unidades. Es de destacar que todas éstas son públicas. lo que es coherente con la realidad de una presencia casi exclusiva de la escuela pública en las zonas rurales.

Cuadro 2.2. Distribución de los centros según su tamaño

<i>Centros</i>	<i>Porcentaje</i>
menos de 8 unidades	2,3
de 8 a 16 unidades	34,7
de más de 16 unidades	63,0
Total	100,0

Un 65% de los centros tiene de 300 a 900 alumnos entre todos los niveles, algo más de un 11% corresponde a centros con más de 900 alumnos y casi un 4% a centros rurales agrupados (CRA). La oferta privada tiende a efectuarse en centros grandes mientras que entre los centros pequeños son más frecuentes los públicos.

Todos los centros incluidos en la muestra imparten obviamente la Educación Primaria, si bien un 88% de ellos imparten también la Educación Infantil, un 14% el Bachillerato, un 5% la Educación Secundaria Obligatoria y un 3% la Formación Profesional.

En cuanto al tipo de hábitat en el que se localizan los centros estudiados, sobre el que informa el Cuadro 2.3, puede afirmarse que algo más de la mitad de los mismos (54%) se encuentran en municipios con más de 50.000 habitantes, o sea, en ámbitos netamente urbanos. Un 30% de los centros se ubica en localidades de 5.000 a 50.000 habitantes en las que, dependiendo de las zonas climáticas y las redes industriales comarcales, la incidencia de lo urbano o lo rural puede ser muy diferente.

Cuadro 2.3. Distribución de los centros según el número de habitantes del municipio

<i>Habitantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Menos de 1000	0,9
1001 - 3000	7,4
3001 - 5000	3,8
5001 - 10000	4,8
10001 - 20000	12,1
20001 - 30000	7,8
30001 - 50000	5,3
50001 - 100000	12,2
100001 - 500000	25,9
500001 - 1000000	7,4
Más 1000001	7,0
No contesta	5,3
Total	100,0

Relacionada con el entorno del centro, pero aportando una valoración socioeconómica del mismo está la variable cuya distribución de frecuencias se encuentra reflejada en el Cuadro 2.4. El 69% de los centros está situado en barrios que pueden ser considerados socioeconómicamente

de nivel medio, medio-modesto o medio-alto; un 12% corresponde a zonas urbanamente precarias, y un 2% a áreas residenciales de alto nivel.

Cuadro 2.4. Distribución de los centros según su entorno socioeconómico

<i>Tipo de entorno</i>	<i>Porcentaje</i>
Zona residencial de clase alta	1,5
Zona residencial de nivel medio	16,2
Barrio antiguo en buenas condiciones	9,3
Barrio obrero en buenas condiciones	27,7
Barrio antiguo deteriorado	1,3
Barrio obrero deteriorado	5,1
Suburbios, zona marginal	7,0
Pueblo pequeño	14,3
Otra	11,3
No contesta	6,2
Total	100,0

El análisis de la distribución de los centros según su titularidad, el número de habitantes del municipio y el entorno socioeconómico resulta ser bastante revelador.

El primer aspecto que destaca es la masiva presencia de la escuela pública en los municipios de menor población, correspondientes en general a las zonas rurales. El Cuadro 2.5 permite apreciar que tan sólo 8 de los 52 centros estudiados en poblaciones de menos de 5.000 habitantes son privados. La proporción es aún menor en las poblaciones de menos de 3.000 habitantes, con sólo dos centros privados entre los 36 estudiados. También en las poblaciones entre 5.000 y 30.000 habitantes la proporción de centros privados es inferior a la estatal. En las poblaciones de más de 500.000 habitantes, donde los centros privados son más de la mitad. En las poblaciones que superan el millón de habitantes, la presencia de la escuela privada llega a representar las tres cuartas partes de la oferta total. Ello indica la existencia de una acusada desproporción en la distribución geográfica de la escuela pública y privada, con mayor incidencia de la pública en las zonas rurales y de menor población y de la privada en las zonas urbanas.

Por otra parte, el análisis de la distribución de los centros de acuerdo con su entorno socioeconómico también proporciona indicaciones valiosas. El Cuadro 2.6. permite apreciar que los centros privados son la práctica totalidad de los situados en las zonas residenciales de clase alta y su proporción es elevada (claramente superior a la media estatal) en las zonas residenciales de nivel medio y los barrios antiguos en buenas condiciones. Ello parece indicar una concentración de centros privados en este tipo de hábitats acomodados.

Cuadro 2.5. Titularidad de los centros según la población del municipio

<i>Habitantes / titularidad</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Total</i>
Menos de 1000	4	0	4
	93,0	7,0	1,0
	1,5	0,2	
	1,0	0,1	
De 1001 a 3000	30	2	32
	94,4	5,6	7,9
	11,5	1,3	
	7,5	0,4	
De 3001 a 5000	10	6	17
	61,4	38,6	4,1
	3,9	4,6	
	2,5	1,6	
De 5001 a 10000	17	3	20
	83,7	16,3	5,0
	6,5	2,4	
	4,2	0,8	
De 10001 a 20000	39	13	52
	75,6	24,4	12,8
	14,8	9,0	
	9,7	3,1	
De 20001 a 30000	27	7	34
	79,5	20,5	8,3
	10,1	4,9	
	6,6	1,7	
De 30001 a 50000	13	10	23
	58,5	41,5	5,7
	5,1	6,8	
	3,3	2,4	
De 50000 a 100000	38	14	53
	73,1	26,9	13,0
	14,5	10,0	
	9,5	3,5	
De 100001 a 500000	65	46	111
	58,7	41,3	27,4
	24,7	32,6	
	16,1	11,3	
De 500001 a 1000000	13	18	31
	40,8	59,2	7,6
	4,7	12,9	
	3,1	4,5	
Más de 1000000	7	22	29
	25,2	74,8	7,2
	2,8	15,5	
	1,8	5,4	
Columna	265	141	406
Total	65,3	34,7	100,0

Cuadro 2.6. Titularidad de los centros según el entorno socioeconómico

	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	
Zona residencial de clase alta		6 100,0 4,4 1,5	6 1,5
Zona residencial de nivel medio	36 51,7 13,6 8,9	33 48,3 23,8 8,3	69 17,1
Barrio antiguo en buenas condiciones	17 41,8 6,4 4,1	23 58,2 16,6 5,8	40 9,9
Barrio obrero en buenas condiciones	79 66,3 30,0 19,6	40 33,7 28,6 10,0	119 29,5
Barrio antiguo deteriorado	3 52,0 1,1 0,7	3 48,0 1,9 0,7	5 1,4
Barrio obrero deteriorado	12 56,6 4,7 3,1	10 43,4 6,8 2,4	22 5,4
Suburbios, zona marginal	26 87,1 10,0 6,5	4 12,9 2,8 1,0	30 7,5
Pueblo pequeño	55 87,7 20,8 13,6	8 12,3 5,5 1,9	62 15,5
Otras	35 72,4 13,4 8,8	13 27,6 9,6 3,3	49 12,1
Cómunica Total	262 65,2	140 34,8	402 100,0

Sin embargo, también merece la pena destacar que la proporción es así mismo elevada en los barrios antiguos deteriorados y en los barrios obreros deteriorados. En el primer caso puede deberse a la ubicación tradicional de algunos centros privados en zonas del centro de las ciudades que se han ido progresivamente degradando y, en el segundo, en la creación de centros privados, muchos de ellos religiosos, para atender a la población obrera desplazada a las ciudades hace algunos años y cuyos barrios se han deteriorado. En esta línea de análisis, también llama la atención la presencia masiva de escuelas públicas en las zonas suburbanas y marginadas y en los pueblos pequeños.

En conjunto, los análisis anteriores ofrecen un panorama general en el que se puede afirmar que la escuela privada se asienta primordialmente en las zonas urbanas acomodadas, pero su presencia es también visible en las zonas urbanas menos acomodadas. La escuela pública, por su parte, atiende masivamente a la población rural y a la más desfavorecida, zonas en las que son muy escasos los centros privados. En las zonas intermedias, la proporción se acerca a la media estatal.

3. LOS RECURSOS DE LOS CENTROS

3.1. Recursos materiales

Los tipos de recursos materiales que han sido objeto de atención en este informe son cuatro: aspecto externo del edificio, espacios e instalaciones, equipamiento y servicios que ofrecen los centros estudiados.

Según el informe de los aplicadores de las pruebas, aproximadamente un 90% de los centros tiene un aspecto externo cuidado, mientras que un 10% presenta un cierto abandono. Así mismo, parece que la arquitectura de los edificios se ajusta a cánones tradicionales en un 50% de los casos, aproximadamente un 45% presenta rasgos modernos y algo menos del 5% cuenta con edificios prefabricados. Dentro del buen aspecto externo general de los colegios, los privados están ligeramente mejor cuidados que los públicos, mientras que estos últimos tienden a presentar una arquitectura más actual que aquéllos.

En cuanto a las instalaciones, cabe señalar que un 30,9% de los centros no dispone de espacio cubierto para Educación Física, un 25,6% no tiene local para reuniones de asociaciones de padres y un 18,6% no tiene sala de usos polivalentes. En los casos en que las instalaciones citadas existen, el equipo directivo juzga como suficientes o más que suficientes el patio de recreo, la biblioteca y la sala de profesores; mientras que sólo se muestra moderadamente satisfecho con la sala de usos múltiples, el espacio cubierto para la Educación Física y la sala de reuniones para padres.

Si se atiende a la titularidad de los centros, se comprueba que los equipos directivos de los colegios privados manifiestan, de forma significativa, sentirse más satisfechos que los de centros públicos con las siguientes instalaciones: bibliotecas, sala de usos múltiples, espacio cubierto para educación física, espacio para reuniones de padres y/o alumnos y sala de profesores.

Por lo que concierne a los recursos educativos, algo más del 90% de los centros, según dicen los profesores de Primer Ciclo, disponen de fotocopiadoras, aparatos de vídeo y/o radiocasetes. Un 85% de los centros tiene proyector de diapositivas, un 76% ordenadores, un 57% retroproyector y un 56% equipo de alta fidelidad.

Más de la mitad del profesorado encuestado considera que los espacios, el mobiliario y los recursos educativos son acordes con las exigencias mínimas que plantea la LOGSE. Dentro de esta tendencia general hay que señalar que son los profesores de los centros privados los que significativamente manifiestan un mayor grado de acuerdo con la afirmación.

También es interesante conocer qué otros servicios complementarios de la actividad escolar ofrecen los centros educativos, entre los que destaca la oferta de comedor y transporte. Los centros estudiados disponen de transporte escolar en un 39,1% de los casos y de comedor en un 65%. Como un 80% de los centros tiene jornada partida, esto implica que, al menos en un 15% de los centros, los alumnos deben ir a casa a comer y volver al centro por la tarde. Tanto la

existencia de comedor como la jornada partida es más frecuente en los centros privados que en los centros públicos, como informan los Cuadros 3.1 y 3.2.

Cuadro 3.1. Comedor escolar por titularidad del centro

<i>Disponibilidad</i>	<i>% Público</i>	<i>% Privado</i>	<i>% Total</i>
NO	76,9 41,1	23,1 23,7	35,1
SI, sólo comida	60,5 58,5	39,5 73,3	63,6
SI, desayuno y comida	17,7 0,3	82,3 3,1	1,3
	65,7	34,3	100,0

Cuadro 3.2. Horario escolar por titularidad del centro

<i>Tipo de jornada</i>	<i>% Público</i>	<i>% Privado</i>	<i>% Total</i>
Jornada continuada	81,6 24,1	18,4 10,4	19,4
Jornada partida	61,9 75,9	38,1 89,6	80,6
Total	65,7	34,3	100,0

3.2. Recursos personales

De los distintos recursos humanos con que cuenta el sistema educativo, este informe se centra en la dirección, el profesorado, los apoyos externos y el alumnado.

Dirección

De los 438 equipos directivos previstos en la muestra, se obtuvo información de 435 de ellos. Resulta especialmente significativo que en el 44% de los centros los tres miembros del equipo directivo contesten conjuntamente el cuestionario. Aproximadamente en un 31% de los casos sólo responde el director, mientras en el resto es contestado por el director junto con algún miembro del equipo directivo. Tanto el jefe de estudios como el secretario han participado en la cumplimentación del cuestionario de forma más significativa en los centros públicos que en los privados.

Los directores han sido elegidos de acuerdo con lo dispuesto en la LODE, en la mayoría de los colegios (63%), especialmente en los de titularidad pública, y designados en un 34% de los casos. Se trata de profesionales con bastante experiencia en el cargo, como indica el hecho de que la mediana sea de 4 años como se desprende del Cuadro 3.3.

Cuadro 3.3. Años de antigüedad del director en el desempeño del cargo

Años	Media intervalo	Porcentaje
1	1	16,4
2	2	12,2
3	3	14,8
4	4	8,5
5	5	6,3
6	6	7,1
7	7	2,2
8	8	1,8
9	9	5,1
10	10	4,4
De 11 a 15	13	8,6
De 16 a 20	18	6,1
Más de 20	22	4,8
N.C.		1,5
	Total	100,0
Media	6,530	
Desviación Típica	5,902	
Mediana	4,000	
Varianza	34,832	



En los casos de directores y secretarios, más de un tercio manifiesta llevar más de seis años en el cargo y otro tercio amplio entre 3 y 6 años. La duración en dicho cargo por parte de los jefes de estudios es significativamente menor, pues sólo un 18% supera los seis años. Dentro de esta tendencia general, destacan el número de directores de colegios privados que llevan más de seis años en el desempeño de esta actividad y el de directores de escuelas públicas con dos años o menos de permanencia en la dirección.

Dato especialmente significativo es que, si bien algo más del 66% del profesorado en estudio son mujeres, la mayoría de las direcciones de los centros (57%) están en manos de varones; siendo reseñable, no obstante, que entre los centros privados (muchos de los cuales son regidos por religiosas) la tendencia general es la contraria, pues están siendo dirigidos por profesoras, como queda de manifiesto en el Cuadro 3.4.

Cuadro 3.4. Dirección de los centros por sexo y titularidad

Sexo	Titularidad		% Total
	% Público	% Privado	
Hombre	44,3	12,7	57,0
Mujer	20,3	22,7	43,0
Total	64,6	35,4	100

Profesorado

La estructura del profesorado es diferente en los dos colectivos del estudio: en el Primer Ciclo el protagonismo docente le corresponde al tutor, mientras en Sexto Curso se reparte entre el tutor y los profesores de área y especialistas. Por esta razón, el análisis se hace de forma separada.

El profesorado de Primer Ciclo está formado en su mayoría por mujeres (82,5%). Algo más de la mitad (55%) tiene cuarenta o más años (aunque un 20% no contestó a esta pregunta). Se trata de maestros anteriores a la Ley 70 (55%) y profesores de EGB, entre los cuales hay un 25,5% de especialistas y un 8,6% de licenciados.

Los profesores especialistas que trabajan con los alumnos de Primer Ciclo son los de Educación Física (57,9% de los centros), de Música (44,4%), logopedas (44,2%), orientadores del centro (39,9%), de idiomas (33,9%) y de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales (25,3% de los centros).

Respecto a su conocimiento sobre las novedades de la reforma del sistema educativo, los profesores de Primer Ciclo opinan que se sitúa entre "bastante" y "mucho", lo que equivale a una media localizada entre los niveles 3 y 4 en una escala de 5 alternativas. Por orden decreciente, éstos son los aspectos sobre los que manifiestan tener un conocimiento al menos suficiente:

- La nueva estructura del sistema educativo (media de opinión: 3,8)
- El modelo curricular (media de opinión: 3,8)
- La elaboración del Proyecto Curricular de etapa (media de opinión: 3,8)
- Las metodologías didácticas más adecuadas para el Primer Ciclo de Educación Primaria (media de opinión: 3,7)
- Los programas de normalización lingüística (media de opinión: 3,6)

- Los nuevos órganos de coordinación y apoyo didácticos (media de opinión: 3,5)
- El concepto y procedimientos de evaluación propuestos (media de opinión: 3,5)
- La existencia de un currículo abierto con tres niveles de concreción (media de opinión: 3,5)
- La mayor autonomía organizativa y curricular (media de opinión: 3,4)
- Las medidas previstas para la atención a la diversidad (media de opinión: 3,3)
- Los programas de orientación y tutoría (media de opinión: 3,3)

Por su parte, el profesorado de Sexto Curso está formado, a diferencia del de Primer Ciclo, por un ligera mayoría de mujeres (56%). Un 59% tiene o supera los cuarenta años (en este caso solamente un 8% no contesta). Como puede apreciarse, la edad es similar en los dos niveles estudiados, aunque hay un porcentaje significativamente menor de los que no responden a esta pregunta en Sexto Curso. Se trata de maestros anteriores a la Ley 70 (48%) y Profesores de EGB, entre los cuales hay un 42% de especialistas y un 25% de licenciados. En este último aspecto, aunque la titulación básica es la misma en los dos niveles, el porcentaje de especialistas y el de licenciados, aumenta considerablemente en comparación con el profesorado de Primer Ciclo.

La mayoría de los centros (69%) tiene seis o más profesores impartiendo clase en cada uno de los grupos de Sexto Curso de EGB.

Puesto que el profesorado de Sexto Curso aún imparte docencia sujeta a la Ley General de 1970, no se le ha solicitado que profundice en las cuestiones más específicas de la LOGSE.

Formación del profesorado

La formación del profesorado ha sido objeto de especial atención durante el proceso de implantación de la Educación Primaria. Por ese motivo se ha estimado interesante analizar la percepción que profesores y equipos directivos tienen de la misma.

Un primer acercamiento a las actividades de formación del profesorado, común a los dos colectivos en estudio, consiste en analizar la planificación de actividades de formación que se realizó por parte de los propios centros para el curso 1994-95. Tras estudiar las respuestas de los equipos directivos, puede afirmarse que las actividades más frecuentemente programadas han sido los grupos de formación en el centro (59,3%), seguidas de la participación en seminarios permanentes (44,8%), la asistencia a congresos, jornadas etc. (29,8%) y la participación en grupos de investigación e innovación (22,4%).

Tanto los equipos directivos de los centros como los profesores de Primer Ciclo valoran más la experiencia que la formación; éstos en lo relativo a la mejora de la práctica educativa y aquellos para la mejora de la función directiva. Un 79,2% de los profesores opina que la experiencia mejora mucho la práctica educativa, frente a un 17,4% que opina lo mismo respecto a la formación. Las medias de opinión son también diferentes: 4,8 para la experiencia y 3,8 para la formación. Así mismo, la experiencia es más valorada que la formación para la mejora de la función directiva, en opinión de los propios equipos directivos (media de opinión de 4,3, frente a 3,4).

Cuadro 3.5. Demanda de formación de profesores y equipos directivos

	% Profesor de Primer Ciclo	% Equipo Directivo
Adaptaciones curriculares/atención diversidad	54,5	46,8
Evaluación de aprendizajes de los alumnos	38,7	48
Inclusión, tratamiento temas transversales	33,5	47,6
Evaluación de la enseñanza	33,4	56,4
Principios de metodología didáctica	22,0	28,9
Selección, confección materiales curriculares	21,9	17,2 36,5
Establecimiento organización, acción tutorial	17,3	36,6
Proyecto educativo de centro	-	33,3
Elaboración proyecto curricular	16,9	28,2
Etapas evolutivas	16,7	-
Establecimiento/secuenciación objetivo	11,3	18,5
Lengua propia de la CC.AA.	9,5	14,8

La mayor parte de los profesores de Primer Ciclo ha participado en actividades de formación a lo largo de su vida profesional se puede considerar alta: un 98% afirma haber asistido a algún curso y un 71% a otras actividades como seminarios o grupos de investigación e innovación. Por término medio, cada profesor ha participado en cinco cursos de formación en los últimos cinco años. Así mismo, los profesores de Primer Ciclo, según opina un 42,6% de los equipos directivos, dan una respuesta calificada de bastante buena a la oferta de cursos, proyectos de formación, seminarios, grupos de investigación e innovación, congresos..., en resumen, a la oferta más habitual de formación continua o permanente.

El profesorado de Primer Ciclo ha participado, según el equipo directivo de sus centros, en actividades o cursos sobre los aspectos que a continuación se relacionan: elaboración de proyectos curriculares (87,7%), metodología propia de este ciclo (56,8%), evaluación del aprendizaje de los alumnos (56,1%), tutoría (46,3%), trabajo en equipo del profesorado (51,4%), tratamiento de temas transversales (48,3%), lengua propia de la comunidad autónoma (45,4%), atención a la diversidad (45,4%), evaluación de la práctica docente (28,4%).

Al comparar la formación recibida por los profesores de los centros públicos y privados, aparecen diferencias significativas en cuanto al número de actividades o cursos realizados. Los profesores de los centros públicos han participado proporcionalmente en menor número de actividades de formación que los de los centros privados, según informan los propios profesores.

La formación recibida por el profesorado de Primer Ciclo ha contribuido a mejorar "bastante" o "mucho" su práctica educativa, según afirma un 57% de los equipos directivos. Los profesores opinan que esta mejora se ha apreciado en aspectos concretos referidos a las novedades de la Reforma: elaboración de proyectos curriculares, metodología propia de este ciclo, trabajo en equipo del profesorado, evaluación de aprendizajes de los alumnos, temas transversales y tratamiento de la diversidad.

Los profesores de Primer Ciclo consideran bastante útiles para el desarrollo profesional docente muchos de los programas ofrecidos, que de más a menos quedan ordenados así: ayudas económicas para asistir a actividades de formación, becas de estudios en el extranjero, licencias por estudios o ayudas económicas para desarrollar programas de investigación e innovación y ayudas para el estudio de la lengua propia de la comunidad autónoma.

Tanto los equipos directivos de los centros como el profesorado de Primer Ciclo opinan que las instituciones o entidades que ofrecen una formación mejor, tanto para la práctica docente de unos, como para la organización y gestión de centros de los otros, son las siguientes: los Centros de Profesores y/o Recursos (según las distintas denominaciones existentes en el Estado), los Departamentos, Facultades, Escuelas Universitarias e ICEs; el MEC y las Consejerías de Educación; y la FERE y la CECE.

Como puede apreciarse en el Cuadro 3.5, el profesorado de Primer Ciclo y los equipos directivos de los centros demandan principalmente formación en los siguientes campos: atención a la diversidad y adaptaciones curriculares, evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos, y tratamiento de los temas transversales. Esta demanda, referida a aspectos especialmente novedosos del modelo educativo implantado por la LOGSE, aparece de manera constante a lo largo de los cuestionarios de opinión. Entre los aspectos con menor demanda de formación se encuentran la elaboración del Proyecto Curricular de etapa y el establecimiento y secuencia de los objetivos y contenidos de ciclo. Sin duda, las actuaciones desarrolladas en este sentido han cumplido en buena medida sus propósitos.

En cuanto a la formación recibida por los equipos directivos sobre organización y gestión de centros, un 66,1% de los mismos la califica de "buena" (55,6%) o "muy buena" (10,7%)

Como ya se ha mencionado anteriormente, al profesorado de Sexto Curso de EGB no se le ha solicitado tanta información como al de Primer Ciclo con respecto a cuestiones específicas de la LOG. Con todo, en lo que se refiere a la valoración respectiva de la formación y la experiencia, el 75% del profesorado de este curso valora positivamente la influencia de la formación en la práctica docente, si bien alcanza el 93% el número de los que valoran positivamente la influencia de la experiencia sobre el quehacer en el aula. Como puede observarse, la tendencia es semejante a la que se aprecia entre los profesores de Primer Ciclo.

La gran mayoría (97%) de los profesores de Sexto Curso han participado con alguna frecuencia en cursos de formación, siendo de seis el promedio de cursos recibidos en los últimos cinco años. Analizando conjuntamente los datos proporcionados por los profesores de Primer Ciclo y Sexto Curso de EGB, puede afirmarse que la participación en actividades de formación ha sido generalizada y frecuente durante los últimos años.

Como en el caso de Primer Ciclo, son los Centros de Profesores y/o Recursos (o entidades similares); las Universidades; el propio MES y las Consejerías de Educación; y la FR y la CACE, por este orden, las instituciones cuya formación más contribuye a mejorar la práctica docente.

De los distintos programas formativos, como también señalaron los profesores de Primer Ciclo, algo más de la mitad del profesorado de Sexto Curso, considera que los más influyentes en su labor en el aula han sido los referidos a la elaboración de proyectos curriculares y a la metodología propia del ciclo que imparten.

Otros apoyos

Por último, al hablar de los recursos humanos de que disponen los centros de Educación Primaria, cabe señalar la disponibilidad existente de apoyos externos, psicopedagógicos o similares. En este sentido informa el Cuadro 3.6 que recoge la disponibilidad de equipos o gabinetes psicopedagógicos por parte de los centros.

Cuadro 3.6. Equipo psicopedagógico externo al centro

<i>Tipo</i>	<i>Porcentaje</i>
Equipo de zona	71,8
Equipo municipal	3,8
Gabinete privado	17,6
Otros	6,8
Total	100,0

En conjunto, un 73% de los centros dispone de apoyos externos. Obviamente, los centros públicos se significan como usuarios de los equipos de apoyo financiados por las Administraciones públicas, y los colegios privados como clientes de los gabinetes privados y de otras instituciones o formas de apoyo externo, como queda de manifiesto en el Cuadro 3.7.

Cuadro 3.7. Equipo psicopedagógico externo por titularidad del centro

Tipo	Público	Privado	Total
Equipo de zona	217 90,2 92,7 64,8	23 9,8 23,2 7,0	240 71,8
Equipo municipal	10 76,4 4,1 2,9	3 23,6 2,9 0,9	13 3,8
Gabinete privado	2 2,7 0,7 0,5	57 97,3 56,7 17,1	59 17,6
Otros	6 25,3 2,7 1,7	17 74,7 17,1 5,1	23 6,8
Total	234 69,9	101 30,1	335 100,0

El alumnado

El total de alumnos incluidos en la muestra ha ascendido a unos 20.000, entre los dos cursos estudiados. Su distribución queda reflejada en el Cuadro 3.8.

Cuadro 3.8. Muestra de alumnos

Alumnos	Número	Porcentaje
Primer Ciclo	9.038	45,2
6º de EGB	10.953	54,8
Total	19.991	100,0

La cantidad de alumnos de Sexto de EGB es algo superior a la de Primer Ciclo, debido a la mayor "ratio" alumnos/profesor existente en los últimos cursos de EGB y en coherencia con la línea de descenso de natalidad que la sociedad española viene experimentando desde el inicio de los años ochenta.

El Cuadro 3.9 informa sobre la distribución del alumnado por sexos a la vez que muestra los porcentajes correspondientes referidos a la cohorte poblacional en la que se inscriben los alumnos y alumnas estudiados.

Cuadro 3.9 Alumnado por sexo en comparación con la correspondiente cohorte poblacional

SEXO	% Primer Ciclo	% Población 5-9 años	% Sexto Curso de EGB	% Población 10-14 años
Chico	48,8	51,3	47,2	51,2
Chica	48,5	48,7	50,5	48,8
No contesta	2,7		2,3	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Las diferencias son escasas y, por lo tanto, la significatividad de las mismas, dudosa. No obstante, puede observarse una leve tendencia que merece un breve apunte: en Primer Ciclo el porcentaje de alumnas que responden a la pregunta se corresponde con la proporción de chicas que hay en la población total de esa edad, mientras que en el caso de los alumnos el porcentaje de respuestas es menor y sólo se equilibra si se añade el "no contesta". Entre el alumnado de Sexto Curso de EGB la tendencia se marca más pues se invierte la distribución por sexos; si se observa el cuadro, en la cohorte poblacional el porcentaje de varones es casi tres puntos superior al de mujeres, mientras que el porcentaje de alumnas que responden es tres puntos superior a la de los alumnos.

Atendiendo al año de nacimiento, se comprueba que la mayoría de los alumnos de cada uno de los colectivos en estudio se concentra en la edad que le es propia: los 7 años en el último curso de Primer Ciclo y los 11 años en Sexto de EGB. El Cuadro 3.10 indica que en Sexto Curso se incrementa el porcentaje del alumnado que tiene un año más de lo normal y que en el Primer Ciclo todavía alcanza un 17,5 % el número de los que no contestan debido a su corta edad.

Merece la pena destacar que es mayor la proporción de alumnas que de alumnos que realizan Sexto Curso con la edad esperada, mientras que son más los chicos que están en un determinado curso con más edad de la que les correspondería. Igualmente reseñable es que, si se cruza la titularidad del centro con la edad de los alumnos de Sexto de EGB, se obtiene una distribución favorable a los centros privados. Ello quiere decir que son más frecuentes los repetidores en los colegios dependientes de las Administraciones educativas que en los privados.

Cuadro 3.10. Alumnado estratificado por año de nacimiento

<i>Primer Ciclo</i>	<i>Porcentaje</i>
1987	68,1
1986	4,5
1985	2,5
1984	2,0
En otro año	5,5
No contesta	17,5
6º de EGB	
1983	74,3
1982	15,2
1981	4,7
Antes de 1981	0,8
No contesta	5,0

Sin entrar estrictamente en el contexto familiar, sobre el que se hablará más pormenorizadamente en el capítulo 7, parece no obstante conveniente hacer un breve apunte acerca de la posición de los alumnos en la estructura familiar. De acuerdo con las respuestas obtenidas, la mayor parte de los alumnos, en torno al 90% en ambos colectivos, viven con sus padres o con uno de ellos (ver Cuadro 3.11).

Cuadro 3.11. Personas con las que vive el alumnado

	<i>% Primer Ciclo</i>	<i>% Sexto EGB</i>
Con los padres o con uno de ellos	89,3	92,8
Otras personas	7,9	3,3
No contesta	2,8	3,9

Algo más del 40% (48% en el Primer Ciclo) tiene un solo hermano o hermana; mientras que una proporción algo menor, tiene dos o más hermanos — entre los niños de Primer Ciclo se reduce hasta el 30%— (Cuadro 3.12).

Cuadro 3.12. Número de hermanos incluido el alumno

	% Primer Ciclo	% Sexto EGB
Hijo/a único/a	17,3	9,5
Dos	48,3	42,4
Tres o más	30,4	42,0
No contesta	4,0	6,1

Muy pocos de los alumnos preguntados conviven con otros familiares que no sean sus padres. Cuando esto sucede, la abuela o el abuelo son las personas con las que conviven más frecuentemente, lo que refuerza la idea de una progresiva tendencia hacia la generalización de la familia nuclear.

4.- LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El análisis de los procesos educativos debe ocupar un lugar central en un estudio de evaluación de las características de éste. En efecto, los procesos desarrollados en los centros y en las aulas determinan en buena medida la calidad de los resultados obtenidos, valorados tanto en términos personales como institucionales. De ahí la especial atención que se les presta en este informe.

De las distintas dimensiones que conforman los procesos educativos, se abordan en este capítulo las relativas a los proyectos y programaciones, la práctica docente, los métodos y hábitos de trabajo, el clima escolar y las actitudes y expectativas de los componentes de la comunidad escolar.

4.1. Proyectos y programaciones

La mayor parte de la información relativa a los proyectos educativos y curriculares y a las programaciones de aula procede de los equipos directivos y de los profesores de Primer Ciclo, que han estado implicados activamente en el proceso de su elaboración. Sus respuestas permiten valorar el modo en que dicha práctica se ha llevado a cabo en los centros de Educación Primaria.

Tres van a ser los puntos de interés de este apartado: el Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular de Etapa y la Programación de Ciclo y Aula.

Proyecto Educativo de Centro

De acuerdo con los datos recogidos, la práctica totalidad de los centros, excepto un reducido 9,5%, han elaborado o están elaborando su Proyecto Educativo, siendo los centros privados los que en mayor porcentaje manifiestan tenerlo elaborado.

La elaboración de los Proyectos Educativos parece estarse realizando por medio del consenso. Así, un 81% de los profesores de Primer Ciclo afirma que las normas y valores en que se basa el Proyecto Educativo de Centro han sido ampliamente consensuados. Solamente un 7% de los profesores dice que no se realizaron por unanimidad.

Proyecto Curricular de Etapa

Más aún incluso que en el caso anterior, el Proyecto Curricular de Educación Primaria ha sido realizado por prácticamente todos los centros estudiados. La mayoría inició el proceso de elaboración en el curso 1992-93, ascendiendo al 73% el porcentaje de los que ya han comenzado su revisión.

Tanto en el caso del Proyecto Educativo de Centro como del Proyecto Curricular, las decisiones se han tomado por consenso, según informan los profesores de Primer Ciclo y los equipos directivos.

La información suministrada por los profesores de Primer Ciclo y los equipos directivos ha sido muy valiosa para conocer cómo se ha desarrollado el proceso de elaboración del Proyecto Curricular. A través de esos datos y opiniones, puede afirmarse que los contenidos y los objetivos, por este orden, han sido los elementos del Proyecto Curricular cuya elaboración ha requerido más tiempo; van seguidos de los criterios de evaluación y, a una distancia mayor, por la metodología.

Los equipos directivos y la Comisión de Coordinación Pedagógica han realizado una tarea fundamental en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular. Las funciones del equipo directivo en este proceso han consistido básicamente en tramitar el documento resultante de la elaboración del Proyecto Curricular (la media es 4,39 dentro de una escala de cinco alternativas), coordinar iniciativas en muchos casos (media 3,92), y asumir la responsabilidad directa de la elaboración de la propuesta en otros (media 3,77). La Comisión de Coordinación Pedagógica ha hecho en mayor medida de coordinadora de iniciativas (media 3,64) y, en menor medida, ha asumido la responsabilidad directa de la elaboración de la propuesta (media 3,42).

Para desarrollar este proceso, los centros docentes han contado con algunos apoyos procedentes de diversas unidades integradas en la Administración educativa. Sin embargo, los equipos directivos de los centros opinan que el apoyo recibido en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular por parte de algunas instancias tales como los Centros de Profesores, los Equipos de Orientación o los servicios de Inspección Educativa, ha sido medio tendiendo a escaso, ya que las medias de opinión toman valores entre 2,6 y 2,8 en una escala de cinco alternativas.

La elaboración del Proyecto Curricular no ha estado exenta de dificultades, debido en buena parte a su novedad en nuestro sistema educativo. Las mayores dificultades se han presentado al principio del proceso de elaboración del Proyecto Curricular, en el momento de adoptar acuerdos de funcionamiento (64,8% de los centros). Las dificultades surgidas a lo largo de todo el proceso han sido mucho menores (13% de los centros).

Aunque el proceso haya sido exigente, los centros han sido sensibles y han valorado positivamente que el Proyecto Curricular sobre la tarea docente. Las mayores ventajas que los equipos directivos aprecian en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular son la facilitación del trabajo en equipo del profesorado y su contribución al proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos/as y de la práctica docente: entre un 64% y un 73 % se manifiestan bastante o muy de acuerdo con esta opinión. Los centros de 8 a 16 unidades y los centros privados tienden a ver más ventajas en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular, en concreto para favorecer el trabajo en equipo del profesorado.

Por otra parte, los profesores manifiestan que los aspectos en que han encontrado mayor dificultad son los referidos a la atención a la diversidad, los relativos a la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente, y los criterios de promoción.

Por lo que se refiere a las implicaciones que la elaboración del Proyecto Curricular ha tenido en el Primer Ciclo, las respuestas obtenidas informan que la práctica totalidad de los profesores de Primer Ciclo ha participado en la elaboración del Proyecto Curricular de Educación

Primaria, y en un 76% de los centros la participación de este profesorado ha sido del 100%. En opinión del equipo directivo de los centros, los profesores han estado, por término medio, bastante satisfechos durante este proceso de elaboración, ya que un 56% se sitúa en los puntos bastante o mucho de la escala de cinco alternativas.

Programación de ciclo y de aula

La programación de Primer Ciclo ha sido realizada conjuntamente por los profesores implicados, según manifiesta un 90% de ellos. Aspectos tales como la elaboración de los objetivos y contenidos del ciclo, la secuencia y programación de los mismos en unidades didácticas y los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de la práctica docente han sido programados de manera colectiva, según manifiestan más del 70% de los profesores. Otros aspectos, sin embargo, se han programado de forma más individual. Entre ellos se señalan la distribución del espacio en el aula, la elección de las metodologías didácticas y la utilización de talleres, biblioteca y otros medios semejantes.

Un 78% de los profesores-tutores de las clases de Primer Ciclo donde hay alumnado con necesidades educativas especiales manifiestan que han hecho adaptaciones curriculares individuales y que, en un 41% de los casos, dichas adaptaciones curriculares están contempladas en la programación de ciclo. En un 91% de los grupos de alumnos de Primer Ciclo que tienen hechas adaptaciones curriculares han participado otros profesionales en su elaboración además del profesor tutor. Por orden de mayor a menor porcentaje de participación, los profesionales que han intervenido son:

- El profesor de apoyo (según afirma el 73% de los profesores preguntados)
- El logopeda (según el 39% de los profesores)
- El gabinete o Equipo orientador de zona (según el 39% de los profesores)
- El orientador/consultor del Centro (según el 29% de los profesores)
- Otros profesores especialistas del Ciclo (según el 9% de los profesores)

En general, como puede apreciarse en el Cuadro 4.1., los profesores y los equipos directivos opinan que hay bastante coherencia entre el Proyecto Educativo del centro, el Proyecto Curricular de la etapa, las programaciones de aula y las actividades culturales para el Primer Ciclo.

Cuadro 4.1. Coherencia de la programación de aula de Primer Ciclo con el Proyecto Educativo y con el Proyecto Curricular

	Nula %	Muy poca %	Algo %	Bastante %	Mucha %	N.C. %	Media
Con el Proyecto Curricular de Etapa	0	1,2	4,8	64,8	24,3	4,9	4,18
Con el Proyecto Educativo de Centro	0,4	0,8	5,6	56,3	22,8	14,1	4,16

Los profesores de Sexto de EGB, por su parte, también han proporcionado información sobre los aspectos sometidos a análisis. Casi el 70% del profesorado de este nivel abordó la programación conjuntamente con el resto de los profesores del ciclo antes de comenzar el curso. Dichos profesores, como refleja el Cuadro 4.2, estaban de acuerdo y han programado conjuntamente aspectos tales como: criterios de evaluación y decisiones sobre la promoción (81,8%), secuencia y elaboración de los contenidos para el curso (59,4%), utilización de laboratorios, talleres, biblioteca, gimnasio, etc. del centro (58,4%), procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos (53,5%).

Cuadro 4.2. Aspectos y modos de programación en Sexto de EGB

	<i>Estábamos de acuerdo y se programó conjuntamente %</i>	<i>Se trató y se dejó en libertad a cada profesor %</i>	<i>No se trató en la programación%</i>	<i>N.C. %</i>
Secuencia y elaboración de los contenidos para curso	59,4	30,5	3,6	6,4
Elaboración de adaptaciones curriculares	31,2	31,2	19,7	18,0
Elección de las metodologías didácticas más adecuadas	32,5	48,6	8,6	10,3
Organización del plan tutorial y contactos con los padres	9,1	3,0	0,9	87,0
Selección de materiales	39,1	41,1	9,0	10,9
Distribución de los espacios del aula	28,0	32,9	21,8	17,4
Elaboración de materiales	24,0	43,7	16,5	15,8
Utilización de laboratorios, talleres, biblioteca	58,4	23,6	9,2	8,8
Criterios de evaluación y decisiones sobre promoción	81,8	12,0	1,5	4,7
Procedimientos y estrategias de evaluación	53,5	31,6	3,0	11,9
Procedimientos para la evaluación de la práctica docente	37,7	17,8	23,6	21,0

Los profesores se han dividido entre quienes están de acuerdo en programar conjuntamente y quienes piensan que la programación debe abordarse conjuntamente, pero dejando libertad a cada profesor en lo que se refiere a aspectos tales como la elaboración de adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con necesidades educativas especiales, la elección de las metodologías didácticas más adecuadas, la selección de materiales, la distribución de los espacios de aula, la elaboración de materiales, y los procedimientos para la evaluación de la práctica docente.

Casi el 75% del profesorado de Sexto Curso piensa que existe bastante o mucha coherencia entre la programación de su área y el Proyecto de Centro.

4.2. Práctica docente

Entre los procesos educativos, ocupa un lugar destacado la práctica desarrollada por los docentes, ya que impregna la actividad escolar diaria y determina la organización del centro y los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este estudio se ha prestado una especial atención a aspectos tales como los procedimientos metodológicos y los planteamientos didácticos de los profesores, los recursos tecnológicos utilizados, los procedimientos de evaluación aplicados, la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas especiales y los apoyos recibidos para el ejercicio profesional.

Procedimientos metodológicos utilizados

En Primer Ciclo, como puede apreciarse en el Cuadro 4.3, los profesores afirman que utilizan más los procedimientos metodológicos que implican la explicación del profesor con intervención de los alumnos que aquellos otros basados en explicaciones sin que los alumnos intervengan (medias respectivas de 4,4 y 1,9 en una escala de cinco alternativas). Los profesores también dicen que utilizan más el trabajo individual de los alumnos que el trabajo en grupo (medias respectivas de 4,1 y 2,6) y, entre los que se inclinan por este último, hay un predominio de los grupos dirigidos por el profesor sobre aquéllos en que los alumnos exponen sus trabajos o los que se constituyen de modo diferenciado dependiendo de las características del aprendizaje. En conjunto, todo ello parece apuntar al predominio de un estilo docente participativo, en el que el trabajo individual ocupa un lugar relevante.

Cuadro 4.3. Procedimientos metodológicos utilizados por el profesor de Primer Ciclo

Procedimientos	Nunca %	Casi nunca %	A veces %	Con frecuencia %	Siempre %	N.C. %	Media
Explicación del profesor con intervención de los alumnos	0,3	0,7	6,6	44,0	43,8	4,6	4,36
Trabajo individual del alumno	0,9	2,1	11,7	50,0	31,1	4,1	4,129
Trabajos dirigidos con realización individual	0,6	1,5	15,0	48,6	30,4	4,0	4,11
Tratamiento globalizado de los contenidos	0,2	4,7	15,0	35,6	32,2	12,2	4,08
Trabajo en grupo con dirección del profesor	0,6	3,0	37,0	47,6	8,4	3,5	3,62
Tratamiento por áreas curriculares	1,9	9,3	20,1	26,1	10,1	32,6	3,49
Grupo de trabajo con exposición a toda la clase	9,1	15,3	32,1	22,2	3,9	17,3	2,95
Tareas para casa	14,1	26,1	32,5	14,8	8,6	4,0	2,76
Grupos con características diferentes	13,1	22,7	37,7	12,2	3,0	11,3	2,65
Talleres	17,6	16,7	26,4	14,1	4,7	20,6	2,64
Rincones	25,2	17,1	25,7	14,8	1,9	15,3	2,42
Explicación general sin participación de los alumnos	38,4	31,7	14,1	3,4	3,6	8,8	1,92

Por otra parte, los profesores de Primer Ciclo realizan más frecuentemente un tratamiento interrelacionado de los contenidos que otro diferenciado por áreas curriculares (medias respectivas de 4,1 y 3,5), si bien hay un porcentaje del 36% que afirma que, con frecuencia o siempre, realiza un tratamiento por áreas. Esto, unido a la utilización frecuente de rincones y talleres por parte de un 20% de los profesores, indica que la metodología generalmente utilizada en el Primer Ciclo tiende a interrelacionar los contenidos de acuerdo con las características globalizadoras de la etapa de desarrollo.

Es interesante destacar que no se aprecian diferencias significativas en estos aspectos entre los centros públicos y privados ni en función de su tamaño. Ello parece indicar que la distribución de los procedimientos metodológicos es bastante constante en el conjunto de los centros.

A partir de las respuestas del profesorado se comprueba que los procedimientos más frecuentemente usados son la explicación del profesor con pausas en las que los alumnos intervienen preguntando, el trabajo individual del alumno, los trabajos dirigidos que realizan los alumnos individualmente y el tratamiento globalizado o interrelacionado de los contenidos. En menor medida, también fueron utilizados procedimientos tales como el trabajo en grupo de los alumnos dirigidos por el profesor, el tratamiento por áreas curriculares (aunque hay un 33% que no contesta a esta cuestión) y la intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo con exposición de conclusiones a toda la clase. Los procedimientos menos utilizados fueron las tareas para realizar en casa, los trabajos en grupo de alumnos formados según las características de aprendizaje de los mismos, los talleres y los rincones. Hay que poner de relieve que el 70% de los profesores de primer ciclo manifiesta que nunca o casi nunca emplea la explicación general sin participación de los alumnos. En conjunto, el cuadro así dibujado es coherente con las declaraciones antes efectuadas y apuntan en el mismo sentido que aquéllas.

Los profesores de Sexto Curso de EGB, por su parte, aportan una información de gran interés para conocer su práctica docente habitual. Así, preguntados sobre los procedimientos empleados durante la quincena anterior a la contestación del cuestionario, algo más del 85% dice que, frecuentemente o a veces, realizan una explicación con pausas en donde los alumnos intervienen preguntando. Algo más de un 70% indica que con frecuencia los alumnos trabajan individualmente, bien solos o bien dirigidos por el profesor; y también que los alumnos trabajan en grupo dirigidos por el profesor. Por otra parte, más de la mitad de los profesores de este nivel educativo (59,3%) mandan deberes para casa y un porcentaje algo menor (52,3%) organiza a los alumnos en grupos de trabajo que luego exponen sus conclusiones a toda la clase. Dos de cada tres profesores afirman que casi nunca o nunca realizan exposiciones generales a toda la clase sin participación de los alumnos.

La impresión que estos datos ofrecen es semejante a la que se obtenía para el caso de Primer Ciclo. Los profesores se manifiestan moderadamente partidarios de procedimientos participativos, aunque reforzando la componente de trabajo individual a medida que se asciende en el sistema educativo. La mayor utilización de enfoques individualizadores en Sexto Curso y la práctica habitual de los deberes confirman esta observación. A este respecto, es interesante destacar que los profesores de los centros privados manifiestan, en mayor proporción que los de los centros públicos, que sus alumnos trabajan frecuentemente de forma individual e intervienen en grupos de trabajo con exposición de conclusiones a toda la clase y que nunca realizan una explicación general sin participación de los alumnos.

Algo más del 80% del profesorado de Sexto Curso de EGB afirma que cuando prepara sus clases procura adaptarse al ritmo y al nivel de sus alumnos, según refleja el Cuadro 4.4. Un porcentaje algo menor, en torno a un 65%, señala que frecuentemente prepara material complementario, fija los criterios de evaluación, sigue la programación del curso, utiliza el libro de texto, consulta con otros compañeros y consulta bibliografía sobre el tema. Al iniciar un nuevo tema, un 70% de este profesorado indica que se preocupa de averiguar los conocimientos previos de los alumnos, relaciona el tema con algún supuesto vinculado con la vida diaria, sigue el libro de texto, proporciona material sobre los nuevos contenidos y plantea actividades para que el alumno trabaje en pequeños grupos, y un 65% ofrece una visión general sobre el tema.

Cuadro 4.4. Frecuencia en la realización de varias actividades para la preparación de las clases por el profesorado de Sexto de EGB

Actividades	Muy frecuentemente %	Bastante frecuentemente %	Frecuentemente %	Casi nunca %	Nunca %	N.C. %
Seguir la programación del curso	30,0	33,8	32,1	1,3	0,4	2,4
Adaptarse al ritmo y al nivel de sus alumnos	46,5	34,3	18,0	0,1	0,1	1,0
Consultar con otros compañeros	19,7	29,0	32,7	13,9	1,2	3,4
Preparar materiales complementarios	20,0	29,6	40,6	6,4	0,2	3,3
Consultar bibliografía sobre el tema	22,4	27,1	33,6	11,3	0,3	5,3
Utilizar el libro de texto	27,9	27,2	33,0	6,2	2,9	2,8
Fijar criterios de evaluación	33,1	32,3	26,5	2,9	0,2	5,0

El profesorado de centros privados, en mayor proporción que el de centros públicos, manifiesta que consulta con sus compañeros para preparar las clases. Igualmente indica, con una frecuencia significativamente mayor que en los centros públicos, que averiguan los conocimientos previos de los alumnos, ofrecen una visión general sobre el tema y escriben un guión en el encerado al iniciar un tema nuevo en clase. También se sigue el libro de texto en los centros privados con mayor frecuencia que en los públicos, según manifiesta el profesorado respectivo.

Los alumnos de Sexto Curso, también fueron preguntados sobre estos aspectos, con el fin de comparar sus opiniones con las de sus profesores. En torno a un 70 % de estos alumnos señala que frecuentemente les mandan tareas para casa o toman apuntes; mientras que un 65% dice que toma notas de la pizarra y realiza controles sobre lo aprendido. También hay algo más de un 45% que, con frecuencia, realiza en clase con frecuencia ejercicios del libro, trabaja individualmente y muestra al resto de la clase el trabajo realizado, o idea ejercicios sobre los que se trabaja. Un 82,5% de los alumnos dice que los profesores corrigen siempre o bastantes veces en clase los ejercicios propuestos para casa.

Por último, los profesores de Sexto Curso de EGB también proporcionaron información acerca de algunas actividades complementarias del alumno relacionadas con las diversas áreas. Así, el 92,8% de los profesores dice que sus alumnos dedican entre una y dos horas a la semana a la lectura silenciosa en clase; un 88,3% señala que un tiempo similar es dedicado a la escritura libre en clase; y un 60,2% afirma que el alumnado toma libros prestados de la biblioteca escolar o pública al menos una vez al mes.

Acerca de los procedimientos utilizados en algunas áreas concretas, un 75% del profesorado de Ciencias Sociales y Naturales motiva con singular frecuencia el interés de los alumnos por los temas que se tratan en clase; en torno a un 65% enseña con frecuencia a interpretar y analizar distintos hechos del medio socionatural mediante documentos diversos y realiza excursiones, salidas y visitas relacionadas con sus áreas; cerca de un 60% utiliza medios audiovisuales y desarrolla experiencias prácticas en el aula o en el laboratorio; y en torno al 50% prepara guiones para la clase, en la que utiliza medios audiovisuales. El 85,5% de los profesores de Ciencias Sociales utiliza, con mucha o bastante frecuencia, atlas o mapas murales.

Planteamientos didácticos

Los profesores de Primer Ciclo, por lo general, tienden a estar más de acuerdo con los enunciados metodológicos que son favorables a:

- "Aprender a aprender", más que a un aprendizaje memorístico de contenidos (medias de 4,8 y 2,7 respectivamente en una escala de cinco alternativas).
- Abordar los contenidos de modo globalizado, más que a un tratamiento de los contenidos por áreas (medias de 4,8 y 1,8 respectivamente).
- Tener en cuenta el pensamiento divergente, más que a circunscribirse a los conceptos y su memorización (medias de 4,5 y 2,7 respectivamente).
- Adaptar los contenidos a las características individuales. más que obligar a los alumnos a realizar tareas difíciles (medias de 4,2 y 1,9 respectivamente).
- Disponer el mobiliario de modo favorable a un trabajo en grupo, más que a una disposición que implica solamente un trabajo individual (medias de 4,4 y 2,9 respectivamente).
- Utilizar material elaborado por el profesor, más que a usar el material de las editoriales (medias de 4,2 y 2,8 respectivamente).

Los planteamientos metodológicos se han cruzado con la titularidad y el tamaño de los centros y el resultado ha sido que no aparecen diferencias por el tamaño de los centros. En lo que se refiere a la diferencia entre los profesores de los colegios públicos y privados, los de estos últimos están más de acuerdo con el enunciado que afirma que "es necesario que los alumnos se esfuercen, por lo que a veces hay que obligarles a tareas tediosas y difíciles". No hay diferencias significativas en otros planteamientos de los estudiados.

El profesorado de Sexto Curso también se manifiesta de modo muy semejante a como hacen sus colegas de Primer Ciclo. Así, está de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones: lo importante no es sólo que los alumnos aprendan contenidos, sino que aprendan a aprender, globalizando las materias a partir de experiencias (90,9%); la programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos (85,1%); es preferible que los alumnos aprendan adaptando los contenidos a sus

características particulares, evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades (82,8%). Al igual que en el Primer Ciclo, algo más de la mitad del profesorado de Sexto está en desacuerdo con la afirmación de que es necesario que los alumnos se esfuercen por lo que, a veces, hay que obligarlos a realizar tareas tediosas o difíciles (50,8%). Por otra parte, más del 60% manifiesta que, bastantes o algunas veces, anima a sus alumnos a trabajar a partir de un plan establecido por ellos mismos. Dentro de esta tendencia general, el profesorado de centros privados anima a los alumnos a que trabajen a partir de un plan establecido por ellos con más frecuencia que el de los centros públicos.

La edad de los alumnos de Sexto Curso ha permitido preguntarles sobre algunas actividades de la clase y comparar sus respuestas con la opinión de los profesores. La información más relevante obtenida confirma en ocasiones y contradice, en otras, la opinión expresada por los profesores. Así, el 67,1% de los profesores cree que sus alumnos consideran bastante satisfactorio el nivel de participación que se les permite en el aula, lo que concuerda con el 60% de los alumnos que manifiestan que los profesores permiten participar bastante o muchas veces en clase. El 74,8% del profesorado dice que posibilita la colaboración de los alumnos en la planificación de las actividades de la clase, mientras que el porcentaje de alumnos que piensa que colabora efectivamente es sólo de un 54,6%. El 70,7% de los profesores manifiesta que los alumnos asumen algunas o bastantes veces algún tipo de responsabilidad en clase, porcentaje ligeramente superior al de los alumnos que creen que los profesores les permiten tener algún tipo de responsabilidad. Más del 80% del profesorado reconoce que marca siempre o bastantes veces las pautas para el desarrollo de las diversas actividades que se realizan en clase. Como puede apreciarse, los desacuerdos no son muy llamativos, en términos generales.

Uso de recursos tecnológicos

Los profesores de Primer Ciclo señalan que los recursos tecnológico-didácticos más frecuentemente utilizados (con medias situadas entre 4,11 y 3,86 en una escala de cinco alternativas) son el libro de texto, los libros de consulta de aula y el material elaborado por el profesor (en mayor medida que el elaborado por el equipo de profesores). Resultan también utilizados con frecuencia—aunque inferior a los anteriores— y el material manipulativo como puzzles y plastilinas y el material didáctico de las editoriales, en algunos casos reelaborado por el profesorado (medias cercanas a 3,5).

Son poco utilizados los recursos audiovisuales, como el equipo de sonido, vídeo, retroproyector, diapositivas, calculadora, etc., aunque habría aquí que descartar aquellos centros que no disponen de dichos medios. Merece la pena destacar que el equipo de sonido es más utilizado en los centros privados que en los públicos, lo que parece estar relacionado con el hecho de que son más los centros privados que los públicos los que lo poseen.

Procedimientos de evaluación

Los profesores de Primer Ciclo manifiestan que para evaluar a sus alumnos utilizan habitualmente la observación de los trabajos en sus cuadernos y de sus intervenciones orales (medias superiores a 4,5 en una escala de cinco alternativas), procedimientos ambos propios de una evaluación continua. Con menor frecuencia, esta observación se hace de manera sistemática,

a través de escalas de observación con objetivos de aprendizaje pormenorizados. Las prácticas evaluadoras más tradicionales, como las pruebas de control aplicadas periódicamente, han resultado ser poco utilizadas en este ciclo (media de 2.9).

Respecto a la evaluación de la práctica docente, los equipos directivos afirman que lo más frecuente es reconocer la competencia del equipo de ciclo para orientar la práctica educativa (un 79% opina de este modo), así como aceptar la función que el director y el jefe de estudios deben desempeñar de transmitir a cada profesor las impresiones recogidas de las familias y de los alumnos. Es también bastante frecuente, pero menos que en los casos anteriores, que el alumnado canalice sus quejas a través del tutor o del jefe de estudios. Es menos frecuente que el profesor contraste con sus alumnos el modo de llevar la clase, lo que se explica parcialmente por la edad de los alumnos. Lo más inusual es que el inspector presencie la clase y luego comente sus opiniones con el profesor (un 60% dice que esa práctica no se produce nunca).

Al igual que los profesores de Primer Ciclo, los de Sexto Curso afirman que el procedimiento más utilizado para evaluar a sus alumnos es la observación de los trabajos de clase (95%) y la observación de los cuadernos de los alumnos y de sus intervenciones orales en clase (más del 80%). Sin embargo, la diferencia fundamental se encuentra en que son muchos los profesores que utilizan frecuentemente en Sexto Curso los controles periódicos de los alumnos como procedimiento de evaluación. En este sentido, merece la pena destacar que el profesorado de centros privados afirma, en mayor proporción que el de centros públicos, que realiza controles muy frecuentes para conocer lo que los alumnos han aprendido.

Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales

Algo más de la mitad de las clases estudiadas atienden a alumnos con necesidades educativas especiales, en mayor proporción (tanto en número de centros como de alumnos por aula) los centros públicos que los privados.

Tanto los profesores de Primer Ciclo como los de Sexto Curso coinciden en afirmar que la atención a este alumnado se efectúa principalmente en el aula junto a los demás alumnos o bien fuera del aula, en horario lectivo, por profesores de apoyo. La mayoría indica que no se realiza el apoyo fuera del aula y fuera de las horas lectivas. Ello concuerda con la política adoptada encaminada a la integración de estos alumnos en las aulas ordinarias.

Apoyos recibidos

El profesorado encuestado tiende a manifestar que los principales apoyos que recibe en su labor docente proceden, sobre todo, del propio centro (equipo directivo, profesores de apoyo, orientadores, etc.) más que de instituciones o profesionales externos.

4.3. Métodos, hábitos y condiciones de estudio

El reverso de la práctica docente desarrollada en el aula es la llevada a cabo por el alumno y su influencia sobre la construcción de los métodos y hábitos de trabajo personales. Un estudio de evaluación como éste no podía dejar de lado un aspecto tan relevante como el que aquí se aborda y cuyo peso en el proceso de desarrollo personal resulta decisivo.

Condiciones y hábitos de estudio

Según las respuestas proporcionadas por los alumnos de Primer Ciclo y sus familias, aproximadamente un 50% de dichos alumnos tienen una habitación en exclusiva, mientras que cerca del 40% comparte habitación con un hermano o hermana. Una vez más aparecen diferencias en función de la titularidad del centro, pues los alumnos de los centros públicos comparten habitación con un hermano en mayor proporción que los de centros privados. Alumnos y familias también coinciden al afirmar que cerca del 45% de los alumnos de Primer Ciclo realiza las tareas escolares en su dormitorio, mientras que aproximadamente un 26% lo hace en la sala de estar o comedor.

Los datos de los alumnos de Sexto Curso son muy semejantes a los expuestos. Así, algo más de la mitad de ellos cuenta con una habitación propia, mientras que aproximadamente un 38% comparte habitación con un hermano o una hermana. El lugar más frecuente de estudio vuelve a ser su habitación y, en menor medida, la sala de estar o comedor. Es necesario señalar de nuevo que entre los alumnos que acuden a centros privados existe una mayor proporción con habitación para ellos solos que entre los alumnos de los centros públicos.

Por otra parte, tanto el profesorado como las familias tienden a coincidir en que generalmente el alumnado de los dos niveles se preocupa de llevar el material que necesita a clase, mientras que parece ser algo menos frecuente que presente los trabajos limpios y ordenados.

Actividades extraescolares

La experiencia indica que una proporción importante de los alumnos realiza algún tipo de actividad fuera de las horas escolares, bien sea en el centro o fuera de él. Al preguntar acerca de este extremo a las familias de los alumnos de Primer Ciclo, un 26% de ellas manifiestan que sus hijos no hacen actividades extraescolares, si bien al preguntar a los chicos el porcentaje es mayor. Quizás haya que buscar la explicación a esta discrepancia en el concepto que unos y otros tengan de la actividad extraescolar. Los datos proporcionados por los alumnos y sus familias, recogidos en el Cuadro 4.5, permiten afirmar que las actividades extraescolares más frecuentes son los deportes (50%), la catequesis (28%) y las clases de idiomas, de música y de manualidades.

Cuadro 4.5. Realización de actividades fuera del horario escolar en Primer ciclo

Actividad	Alumno		Familia
	Porcentaje		Porcentaje
Deportes	54,3	Deportes	45,0
Catequesis	28,6	Ninguna	24,5
Música	20,9	Idiomas	14,6
		Danza	12,2
Manualidades	12,3	Manualidades	9,3
Idiomas	10,6	Música	8,0
Teatro	7,5		
Ballet	6,2	Clase de apoyo	3,7
Informática	3,7	Teatro	1,4
		Informática	0,9

Las actividades menos estructuradas que realizan con más frecuencia los alumnos de Primer Ciclo son jugar o hablar con sus padres y amigos/as (más de un 75% manifiesta que lo hace "bastante" o "mucho"), dibujar (56,2%) y ver televisión (47%). Las actividades menos frecuentes son ir a espectáculos (cine, teatro) y ver museos y exposiciones.

Por lo que se refiere a los alumnos de Sexto Curso de EGB, las actividades extraescolares más frecuentes son el deporte (66,7%), las clases de idiomas (27,3%), las actividades musicales (18,2%) y las manualidades (16,8%). Las otras actividades tienen niveles de porcentaje más bajos. Sólo el 10,1% del total de alumnos manifiesta no realizar actividad alguna. La respuesta de las familias es similar, puesto que se mantienen las prioridades, si bien los porcentajes en cada opción suelen ser menores.

Las actividades más informales realizadas por estos alumnos son jugar y conversar con los amigos y amigas (70,7%), escuchar música (57,8%), jugar o hablar con sus padres (53,3%) y ver la TV o hacer excursiones (50%). El teatro, el circo, los museos y las exposiciones ocupan el último lugar entre sus preferencias. La tendencia se mantiene en las respuestas de las familias pero, como en casos anteriores, con porcentajes más bajos. Los chicos tienden a hacer más deporte, leer menos y ver más televisión que las chicas. Entre el alumnado de enseñanza privada es más frecuente el estudio de idiomas fuera del horario escolar que entre los alumnos de centros públicos.

Un aspecto importante a considerar entre las actividades realizadas fuera del centro es la de efectuar deberes en casa. Según manifiestan los alumnos y sus profesores, con datos que concuerdan notablemente, el 60% de los alumnos de Primer Ciclo tienen tareas frecuentes que hacer. Por su parte, el 68% de los alumnos de Sexto Curso dedica hasta dos horas diarias a tal

labor, según se desprende del Cuadro 4.6. En ambos casos es más frecuente esta actividad entre los alumnos de centros privados que entre los de centros públicos. Como puede apreciarse la realización de deberes es una práctica extendida en la Educación Primaria, aunque no completamente generalizada.

Cuadro 4.6. Tiempo dedicado diariamente por los alumnos de Sexto de EGB a hacer los deberes o trabajos escolares

	<i>En general no tengo deberes</i>	<i>Tengo deberes pero no suelo hacerlos</i>	<i>1 hora o menos</i>	<i>2 horas</i>	<i>3 horas</i>	<i>Más de 3 horas</i>	<i>N.C.</i>
Tiempo dedicado a hacer los deberes diariamente	1,7%	3,8%	29,7%	38,6%	12,6%	9,8%	3,8%

Los alumnos de Primer Ciclo ven bastante o mucho la TV, según afirman un 62,7% de ellos mismos y un 47,6 de sus familias. Así mismo, casi dos tercios del colectivo de alumnos de Sexto Curso ve diariamente dos horas o más de televisión, como puede apreciarse en el Cuadro 4.7. La mayor permanencia ante el televisor tiende a ser más frecuente entre los alumnos de enseñanza pública que entre los de la privada.

Cuadro 4.7. Número de horas que ven la televisión los alumnos de Sexto de EGB diariamente

	<i>Nada o comiendo</i>	<i>1 hora o menos</i>	<i>2 horas</i>	<i>3 horas</i>	<i>4 horas</i>	<i>5 horas</i>	<i>6 o más horas</i>	<i>N.C.</i>
Número de horas para ver televisión diariamente	8,7%	24,3%	26,6%	16,3%	8,9%	4,9%	6,8%	3,5%

Por último, puede señalarse que la existencia de profesores particulares es prácticamente nula en Primer Ciclo, ascendiendo hasta el 10% en el caso de Sexto Curso, si bien hay que señalar que una parte significativa de éstos son profesores particulares lo son de idiomas.

4.4. Clima Escolar

Las relaciones existentes en el interior de los centros escolares y entre los miembros de la comunidad escolar han sido tradicionalmente consideradas fundamentales para el logro de una educación de calidad. Hoy en día tiende a designarse dicho conjunto de relaciones con la denominación de "clima escolar". Sin embargo, es difícil conceptualizar y operativizar un concepto tan impreciso. En este caso, esta compleja dimensión se ha vertebrado en torno a las relaciones existentes entre los tres colectivos protagonistas del estudio: alumnos, profesores y familias. En sucesivos apartados se analizan las principales relaciones que se dan entre ellos.

Autoestima y autonomía de los alumnos

Un primer aspecto interesante a analizar es la opinión que los alumnos tienen de sí mismos (dicho de otro modo, su autoestima) y el grado de autonomía que poseen. La información relativa a los alumnos de Primer Ciclo procede de sus familias, que en términos generales consideran a sus hijos medianamente autónomos (un 45,4% en nivel alto y muy alto y una media de 3,44 en una escala de cinco alternativas) y con un alto grado de autoestima (un 57,5% en nivel alto y muy alto y una media de opinión de 3,71).

La información sobre los alumnos de Sexto Curso procede de ellos mismos. Casi las tres cuartas partes afirman que tienen un buen nivel de confianza en sí mismos. Por otra parte, casi un 58% manifiesta un buen nivel de satisfacción con su rendimiento, según se observa en el Cuadro 4.8. La media de satisfacción académica es de 3,64 en una escala de cinco alternativas, algo más alta es la media de la valoración de sí mismos (3,78) y un poco más baja la de su esfuerzo (3,54).

Cuadro 4.8. Satisfacción de los alumnos de Sexto de EGB con su rendimiento

	<i>Muy poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Regular</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>N.C.</i>	<i>Media</i>
Satisfacción con su rendimiento	5,2%	7,4%	25,8%	36,8%	21,1%	3,7%	3,64

Relaciones entre los alumnos

En conjunto, los centros de Educación Primaria parecen gozar de unas buenas relaciones entre sus alumnos, de acuerdo con las respuestas proporcionadas por los diversos colectivos preguntados. Así, las relaciones entre los alumnos de Primer Ciclo son buenas, ya que el 80% manifiesta estar muy satisfecho con sus compañeros, el 76% dice tener muchos amigos y solamente un 10% discute muchas veces con sus compañeros. Los alumnos de Sexto Curso también manifiestan satisfacción con sus compañeros, aunque en menor medida que los de Primer Ciclo. Así, el 48,2% dice que está muy contento con los compañeros de clase y el 75% indica que apenas tiene problemas con ellos.

En opinión de los equipos directivos, el nivel de convivencia entre los alumnos de Primer Ciclo es alto o muy alto en un 84% de los centros estudiados. En un porcentaje parecido de centros apenas ha sido necesaria la intervención del equipo directivo para solucionar conflictos disciplinarios entre estos alumnos. Las respuestas de los equipos directivos de los centros privados permiten afirmar que el nivel de convivencia entre los alumnos de Primer Ciclo tiende a ser más alto que en los públicos. En el caso de Sexto Curso, vuelve a descender algo el nivel de satisfacción, ya que en este caso es el 53,3% de los equipos directivos quien afirma que la convivencia y relación de los alumnos entre sí es buena.

Relaciones entre los alumnos y las familias

El estudio realizado también permite afirmar que en general existen buenas relaciones entre los alumnos y sus familias y que éstas se preocupan por la educación y el proceso de desarrollo de sus hijos. Es lo que manifiestan tanto unos como otros.

Los alumnos de Primer Ciclo confían en sus familias, como indica el hecho de que más del 85% cuente sus problemas en casa siempre o alguna vez. También perciben mayoritariamente el interés de sus padres por sus estudios, aunque alrededor de un 20% diga que en casa no les preguntan nunca o pocas veces por ellos (Cuadro 4.9). Más del 25% dice que estudia mucho, la mayoría afirma que sus padres no se enfadan nunca o solamente algunas veces por los estudios y un limitado 11% afirma que estos enfados se producen muchas veces.

Cuadro 4.9. Interés de los padres por los estudios según el alumno de Primer Ciclo

Interés	Padre		Madre	
	Porcentaje	Media	Porcentaje	Media
Nunca o pocas veces preguntan	19,7	2,22	18,0	2,26
Alguna vez	33,9		33,5	
Muchas veces preguntan	40,9		43,6	

Las familias de los alumnos de Primer Ciclo se muestran bastante satisfechas con los estudios de sus hijos, generalmente más las madres que los padres. Las madres de alumnos de colegios públicos están menos satisfechas con los estudios de sus hijos que las de los alumnos de colegios privados, si bien los padres manifiestan un grado similar de satisfacción en los dos tipos de enseñanza. Las madres, en una proporción ligeramente superior a los padres, apoyan frecuentemente a sus hijos en los estudios.

Entre los alumnos de Sexto Curso de EGB también se manifiesta satisfacción en sus relaciones familiares. Así, más del 70% de los alumnos están satisfechos con la relación que mantienen con sus padres en lo que se refiere a sus estudios, son más del 80% los que creen que sus padres están interesados por sus estudios y el 67,4% piensa que el padre es exigente con sus estudios (ver Cuadro 4.10). Todas estas respuestas se ven incrementadas entre tres y diez puntos cuando se refieren a la madre. Por otra parte, los chicos tienden a considerar tanto al padre como a la madre más exigentes con sus estudios que las chicas. Un 62% confía en el padre para contarle sus problemas escolares. Cuando esta confianza se refiere a la madre, el porcentaje asciende al 72,2%.

Cuadro 4.10. Nivel de satisfacción con la relación que los alumnos de Sexto de EGB mantienen con sus padres en temas relativos con los estudios

	<i>Muy poco %</i>	<i>Poco %</i>	<i>Regular %</i>	<i>Bastante %</i>	<i>Mucho %</i>	<i>N.C. %</i>
Madre	3,4	2,6	10,6	23,8	54,1	5,5
Padre	5,2	3,7	11,8	22,8	47,5	9,0

Relaciones entre los alumnos y los profesores

Los datos proporcionados por alumnos, profesores y equipos directivos permiten afirmar que las relaciones entre alumnos y profesores son buenas en los centros de Educación Primaria. Como tendremos ocasión de comprobar, las opiniones de todos ellos se orientan en la misma dirección.

Por lo que hace a los alumnos, cabe comenzar afirmando que, de acuerdo con los datos recogidos en el Cuadro 4.11, un 83% de los alumnos de Primer Ciclo dice que se lleva bien con sus profesores y cerca de un 70% opina que sus profesores les motivan a estudiar y les dan mucha confianza para preguntar en clase. Los de Sexto Curso, por su parte, se muestran en un 70% satisfechos con las relaciones con todos sus profesores. Un 60% aproximadamente opina que, en general, son exigentes y un porcentaje similar manifiesta que confía mucho o bastante en sus profesores a la hora de exponer dudas y formular preguntas.

Cuadro 4.11. Relación del alumno de Primer Ciclo con los profesores

	<i>Mal</i>	<i>Regular</i>	<i>Bien</i>	<i>N. C.</i>	<i>Media</i>
Relación con los profesores	1,7	10,4	82,9	5,0	2,85
	<i>Muy poco</i>	<i>Algo</i>	<i>Mucho</i>	<i>N. C.</i>	<i>Media</i>
Motivación por parte de los profesores	10,7	17,2	66,6	5,5	2,59
	<i>Poca</i>	<i>Regular</i>	<i>Mucha</i>	<i>N. C.</i>	<i>Media</i>
Confianza con los profesores	9,5	15,9	69,0	5,6	2,63

Los profesores, por su parte, emiten opiniones similares a las de los alumnos. Así, el profesorado de Primer Ciclo está mayoritariamente bastante o muy satisfecho (46% y 53% respectivamente) con la relación personal que mantiene con sus alumnos y cree que sus alumnos piensan que son buenos o muy buenos profesores (75% y 14% respectivamente). En cuanto al nivel de disciplina de su grupo de alumnos, un 44,5% manifiesta que es alto y el 44,6% que solamente es mediano, también afirman que el nivel de disciplina de su grupo oscila entre alto y mediano, siendo el diálogo y el refuerzo de conductas positivas los principales instrumentos

utilizados para mantenerla (93% y 77,5% respectivamente). En consecuencia, no recurren frecuentemente a medidas coercitivas como sanciones o pequeños castigos.

Los profesores de Sexto Curso de EGB también se manifiestan bastante o muy satisfechos de la relación personal con sus alumnos (57,4% y 24,5% respectivamente). Entre los profesores de los centros privados son más los que se muestran satisfechos. En cuanto al nivel de disciplina de su grupo de alumnos, el 43,9% manifiesta que es alto y el 36,8% que solamente es mediano. Para mantener la disciplina, utiliza como métodos más habituales el diálogo (91,4%), la información a los padres (62,2%), el refuerzo de conductas positivas (57,6%) y la disuasión con seriedad y firmeza (55,9%). Un 40% utiliza el establecimiento de normas que en caso de no ser cumplidas implican una sanción y un 32% utiliza sanciones o pequeños castigos. También los profesores de los centros privados creen, en mayor proporción que los profesores de centros públicos, que el nivel de disciplina de sus alumnos es alto.

La opinión de los profesores es semejante a la expresada por los equipos directivos de los centros, un 80% de los cuales considera que las relaciones entre los alumnos y los profesores de Primer Ciclo son buenas. En el caso de Sexto Curso, las cifras son algo inferiores, aunque un 68% manifiesta que las relaciones entre profesores y alumnos son buenas y un 77,2% que los conflictos entre alumnos y profesores son muy escasos. Preguntados sobre la frecuencia con la que han tenido que intervenir para solucionar los conflictos disciplinarios, el 60% manifiesta que lo ha hecho en pocas ocasiones.

Con respecto a lo que se podría llamar relaciones con el centro, solamente se ha recogido información del alumnado de Sexto Curso. El 70,3% de estos alumnos está satisfecho con el colegio en el que estudia y solamente un 13,7% expresa su deseo de cambiar de centro.

Relaciones entre los profesores y las familias

De modo semejante a cuanto se viene analizando, cabe señalar que las relaciones que profesores y familias manifiestan tener entre ellos pueden calificarse como buenas o muy buenas. Por ambas partes parece existir confianza mutua y colaboración. No obstante, las cifras son más favorables en Primer Ciclo, donde el clima parece ser muy positivo.

Los profesores se muestran, en general, satisfechos con los padres de sus alumnos. Entre los de Primer Ciclo, un 77,5% manifiesta un grado alto de satisfacción, porcentaje que es algo menor en los colegios públicos. En Sexto Curso de EGB, los porcentajes disminuyen, encontrando que el 43,1% del profesorado está bastante satisfecho del nivel de relación que mantiene con los padres de sus alumnos y el 31,3% que sólo lo está regular.

Por otra parte, los profesores piensan que las familias de sus alumnos tienen un buen concepto de ellos como profesionales, en un porcentaje que asciende al 78% en Primer Ciclo y desciende al 55,1% en el caso de Sexto. Además, un 92% de las familias de Primer Ciclo y un 88% de las de Sexto Curso no ha tenido conflictos con los profesores de sus hijos y, por lo general, valoran altamente su labor profesional. Entre las familias de Sexto Curso, un 80% estima como bastante o muy satisfactoria la labor profesional de los profesores de sus hijos. Los padres

que llevan a sus hijos a centros privados, en mayor proporción que los que los llevan a centros públicos, valoran bastante satisfactoriamente la labor profesional de los profesores de sus hijos.

En cuanto a la relación entre padres y profesores, en torno a un 45% de los profesores de Primer Ciclo considera que los padres tienen un interés regular o bajo por los estudios de sus hijos, porcentaje algo más elevado en los centros públicos. La frecuencia de las entrevistas con los padres suele ser trimestral, según informa un 50% de los profesores. A dichas entrevistas acuden el padre y la madre en un 54% de los casos, la madre sola en un 45% de ocasiones y el padre solo en un insignificante 1% de las veces, según manifiestan las propias familias. En el caso de Sexto, alrededor del 30% de los profesores mantiene semanalmente entrevistas individuales con las familias y otro porcentaje similar manifiesta que estas entrevistas tienen carácter trimestral. Entre el 29,2% y el 36,4% de las familias manifiesta que los temas de conversación que mantienen con los tutores giran en torno a su propia colaboración en el proceso educativo de sus hijos, la adaptación de éstos al centro y los problemas de aprendizaje que puedan tener.

Los profesores de Primer Ciclo de los centros privados, en mayor proporción que los de los públicos, están bastante satisfechos de las relaciones que mantienen con las familias de sus alumnos, opinan que manifiestan bastante interés por los estudios de sus hijos y creen que les consideran buenos profesores.

Relaciones entre los profesores

De acuerdo con los resultados del estudio, puede afirmarse que las relaciones entre los profesores de Educación Primaria son generalmente buenas. Así, un 92% de los profesores de Primer Ciclo se muestra satisfecho o muy satisfecho en la relación con sus compañeros y manifiesta que prácticamente no tiene con ellos conflictos personales ni laborales. Por su parte, más del 85% profesorado de Sexto Curso está bastante o muy satisfecho con el nivel de relación que mantiene con sus compañeros. Casi el 72% mantiene algunas o bastantes relaciones de amistad con ellos y más del 70% asegura que no ha tenido ningún problema personal ni laboral. Los profesores de los centros privados, en mayor proporción que los de los centros públicos, se manifiestan muy satisfechos con las relaciones que mantienen con sus compañeros. En cuanto a los equipos directivos, un 85% se muestra de acuerdo con la afirmación de que las relaciones entre los diferentes componentes del claustro son global y generalmente buenas.

También las relaciones entre los profesores y los equipos directivos son positivas. Así, un 85% de los profesores de Primer Ciclo y un 80% de los de Sexto se manifiesta bastante o muy satisfecho en su relación con el equipo directivo y un 73% de Primer Ciclo y un 69,2% de Sexto lo está con su estilo directivo. En otro sentido, un 74% de los profesores de Primer Ciclo piensa que los miembros del equipo directivo tienen de ellos un concepto bueno o muy bueno como profesores, porcentaje que disminuye al 58,1% entre los de Sexto Curso de EGB..

Por último, puede decirse que las relaciones entre los miembros del equipo directivo son generalmente buenas y además existe entre ellos un ambiente de colaboración y trabajo, según opinan la mayoría de los propios equipos directivos.

Relaciones entre las familias y los centros

El último aspecto de los incluidos en este apartado es el relativo a la relación de las familias con los equipos directivos y con los centros en su conjunto. Los datos que surgen del análisis no hacen sino confirmar la impresión general de que los centros de Educación Primaria son instituciones poco conflictivas y que trabajan con niveles altos de satisfacción y confianza mutua. Tanto los apartados anteriores como éste refuerzan esta idea.

El primer dato que merece la pena destacar es que las familias se muestran bastante o muy satisfechas con el funcionamiento de la dirección del centro, en porcentajes que alcanzan el 84% en Primer Ciclo y el 80,4% en Sexto y que son algo más elevados en los centros privados que en los públicos. En consecuencia, el 95% de las familias de alumnos de Primer Ciclo y el 74,7% de las de Sexto Curso de EGB no desea cambiar a sus hijos de centro.

Por lo que se refiere a la satisfacción con los servicios que ofrece el centro, entre un 70% y un 78% de las familias se consideran muy o bastante satisfechas con el horario, el transporte escolar y el comedor escolar (cuando los utilizan). Las familias expresan niveles algo inferiores de satisfacción, cercanos al 60%, acerca de las actividades extraescolares y el seguro escolar.

Por su parte, los equipos directivos afirman que en los centros existe un alto o muy alto grado de cordialidad entre el equipo directivo y las familias, porcentaje que asciende al 81% en Primer Ciclo y a un 61,1% en Sexto Curso de EGB. En consecuencia, en un 88% de los centros casi nunca o nunca se dan conflictos con las familias de Primer Ciclo (el porcentaje es de 76,4% en el caso de Sexto).

La participación en la vida del centro constituye un indicador importante para captar el clima que en él se vive. Y para participar, es necesario conocer la realidad escolar. Sin embargo, éste es un aspecto claramente mejorable, si tenemos en cuenta que, por ejemplo, un 43% de las familias no conoce el funcionamiento del Consejo Escolar (el porcentaje es algo mayor en los centros públicos).

La participación de las familias en la escuela cubre varias vertientes. Una de ellas es la pertenencia a asociaciones de padres de alumnos. En términos generales, el porcentaje de familias que no pertenece a ellas asciende al 39%, cifra que es menor en los centros públicos. Las que sólo pagan la cuota son el 25% y un porcentaje similar los que pagan y participan en la asociación de modo efectivo.

Pero la participación no se reduce a este aspecto; hay otros muchos que merecen la pena ser analizados. Refiriéndose a ellos, las familias de los alumnos de Primer Ciclo consideran como algo valiosa —es decir, una valoración intermedia— su participación en la vida escolar en aspectos tales como colaborar en algunos temas de estudios y en la organización de actividades extraescolares, acompañar al profesor en las visitas y salidas extraescolares y ayudar manualmente en la realización de arreglos o cambios en el aula las medias varían entre 2,3 y 3. Sin embargo, dan en general más importancia a las actividades del centro que afectan directamente a sus hijos, tales como la celebración de reuniones para presentar los objetivos del ciclo y los métodos de trabajo o las entrevistas personales para tratar problemas del hijo medias

de 3,73 y 4,03 respectivamente. Las actividades sobre planteamientos más generales, relativos al ciclo o al conjunto del sistema educativo, son menos valoradas.

Las familias de los alumnos de Sexto también coinciden en una valoración semejante. Así, a tenor de lo que refleja el Cuadro 4.12, el 38% de los padres considera que es importante realizar entrevistas personales para tratar problemas o situaciones individuales. De un 28% a un 35% opina que es bastante importante que se presenten a los padres los objetivos del ciclo y del curso y que se celebren reuniones periódicas, tanto para tratar los planteamientos generales del curso y grupo, como los planteamientos generales en torno al sistema educativo. Al preguntarles si consideran valiosa su participación en la vida escolar, aproximadamente una cuarta parte contesta que es bastante importante colaborar en la organización de las actividades extraescolares y en algunos temas de estudio. Más de un 35% opina, sin embargo, que no es nada valioso acompañar al profesor en las salidas extraescolares ni ayudar manualmente en la realización de arreglos o cambios en el aula. La percepción que tienen estas familias es algo diferente a las del Primer Ciclo, posiblemente debido a la edad de los hijos.

Cuadro 4.12. Importancia que las familias de Sexto de EGB conceden a varios aspectos de la relación con el centro

Actividades	Ninguna %	Muy poca %	Alguna %	Bastante %	Mucho %	N.C. %	Media
Celebrar reuniones sobre planteamientos del sistema educativo	9,8	14,1	25,5	28,4	16,5	5,7	3,29
Presentar a los padres los objetivos del ciclo	4,9	8,2	16,2	33,9	30,7	6,0	3,82
Celebrar reuniones periódicas sobre planteamientos del curso/grupo	8,4	12,1	19,7	31,0	22,3	6,5	3,82
Realizar entrevistas personales para tratar problemas	10,3	8,3	15,8	21,7	38,0	5,9	3,73

Por último, hay que señalar que los equipos directivos consideran que las familias de los alumnos deben participar más en la vida del centro. En el caso de Primer Ciclo consideran alta su participación en un 41% de los centros y escasa en un 20%. En Sexto, el porcentaje de participación alta es del 39,9% y el de escasa el 31,3%. Cuando se les pregunta por la colaboración de las familias para crear un buen clima escolar en el centro, casi el 70% opina que colaboran algo o bastante (en Sexto), mientras que opinan que lo hacen muy poco el 13% (en Primer Ciclo).

4.5. Actitudes y expectativas

Para finalizar la revisión de los factores de proceso, hay que hacer mención de las actitudes y expectativas expresadas por los componentes de la comunidad educativa de los centros. Para ello se han seleccionado dos aspectos especialmente relevantes: las novedades conlleva a la Reforma y la labor docente. En un momento en que el sistema educativo está

sometido a un profundo proceso de cambio, es importante conocer cómo se perciben y se valoran sus efectos por los colectivos implicados en la tarea educativa. Ese y no otro es el objetivo de este apartado.

Novedades de la Reforma

Dado que la Reforma educativa en curso ha introducido importantes novedades, se ha preguntado a los equipos directivos, el profesorado y las familias qué opinan de las mismas. En términos generales, puede decirse que han sido bien acogidas y reciben una valoración alta. La presencia de profesorado especializado en las áreas de Educación Física y Educación Musical ha sido la novedad mejor valorada por los tres colectivos encuestados. La menos valorada ha sido la duración de seis cursos de la Educación Primaria (de 6 a 12 años), aunque sólo un 9% de las familias la valoran negativamente y un 11% de manera regular.

Las diez novedades de la Reforma educativa que se enumeran en el cuestionario del profesorado reciben de este colectivo una valoración positiva alta, en términos generales, con medias superiores a 4 en una escala de cinco alternativas. Las novedades recogidas, por orden decreciente de valoración, son las siguientes:

- La presencia de profesores especialistas en las áreas de Educación Física y Educación Musical
- La potenciación de la evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos y no a través de pruebas de rendimiento
- La importancia otorgada a la participación del profesorado y al trabajo en equipo
- La autonomía del centro para adecuar el currículo al contexto socioeconómico y cultural a través del Proyecto Curricular
- Los objetivos expresados en forma de capacidades cuya consecución puede hacerse a través de varias áreas en lugar de estar formulados como adquisición de contenidos
- La secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas por ciclos y no por cursos
- La inclusión de los Temas Transversales en toda la programación y práctica educativa
- La importancia otorgada a los programas de orientación y tutoría
- Las orientaciones sobre la metodología con carácter globalizador
- La conveniencia de evaluar la práctica educativa

Entre los equipos directivos de los centros se valoran muy especialmente la importancia otorgada a la participación del profesorado y al trabajo en equipo, la presencia de profesorado especializado en las áreas de Educación Física y Educación Musical, la importancia otorgada a los programas de orientación y tutoría, el desarrollo de las capacidades de los alumnos como objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, la mayor autonomía organizativa y curricular de los centros, y la secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclos y no por cursos. Más del 70% también valoran positivamente la prolongación de la enseñanza obligatoria, el currículo abierto con los distintos niveles de concreción y la creación de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Las seis novedades de la Reforma Educativa que se enumeran en el cuestionario de familias de alumnos también reciben de este colectivo una valoración positiva alta, en términos generales. Las novedades más destacadas han sido la existencia en los colegios de profesorado especialista de idioma extranjero, Educación musical y Educación Física, el objetivo de que el alumnado desarrolle no sólo conocimientos, sino también actitudes y habilidades, el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de los ocho años, la mayor apertura para la participación de los padres y madres en las actividades de los centros educativos, la posibilidad que tienen los centros educativos para establecer su propia organización interna y tomar decisiones sobre la mejor manera de llevar a cabo la enseñanza y la duración de seis cursos de la Educación Primaria (de 6 a 12 años).

Modelos de acceso a la dirección

Los tres colectivos preguntados sobre esta cuestión, equipos directivos, profesores de Primer Ciclo y de Sexto, coinciden en valorar muy escasa o negativamente la opción de que se cree un cuerpo específico de directores. En general, los profesores opinan que el sistema implantado por la LODE y la LOG funciona bien.

Por último, la idea de que, sin llegar a constituir cuerpos específicos, es necesario profesionalizar la función directiva es la más aceptada por los equipos directivos (60% están bastante o muy de acuerdo) y por la tercera parte de los profesores de Primer Ciclo (34,5%) y de Sexto de Curso de EGB (39,7%).

Integración de alumnos con necesidades educativas especiales

Los equipos directivos de los centros que tienen alumnos con necesidades educativas especiales muestran un cierto grado de acuerdo con tres afirmaciones relativas a la atención de esos alumnos en el propio centro, acompañado de algunas reticencias:

- Casi la mitad (44,5%) de los directores de este grupo de centros responden que están *bastante o muy de acuerdo* con que “la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios es la mejor alternativa para esos alumnos” frente a un quinto escaso (17,3%) que manifiesta estar *nada o muy poco de acuerdo* con esta afirmación. Un número similar de directores (17,2%) no ha contestado a esta pregunta.
- La afirmación “la adscripción al centro al programa de Integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales ha producido cambios positivos en el funcionamiento del mismo” produce que una cuarta parte de los directores (25,2%) estén *nada o muy poco de acuerdo* y sólo algo menos de un quinto (18,6%) *bastante o muy de acuerdo*. Un tercio (32,3%) deja, quizá significativamente, sin contestar la pregunta.
- Por último, la opinión de que “la presencia de alumnas/os con necesidades educativas especiales produce una mejora en la calidad de la atención dispensada a todo el alumnado del Centro” provoca que el 47,5% de los directores esté *nada o muy poco de acuerdo* frente al 16,4% que está *bastante o muy de acuerdo*. No contesta el 18,3% de los directores.

Este posicionamiento de los directores no es sorprendente y concuerda con los resultados de otros estudios anteriores: por un lado, los directores tienden a reconocer que la integración es deseable para los alumnos, pero, por otro lado, manifiestan que produce problemas de organización en los centros que es preciso resolver. Todo ello parece apuntar a que el sistema educativo aún no ha encontrado el ajuste más adecuado en cuanto al modelo de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Áreas de la Educación Primaria

En este aspecto, se preguntó a los profesores de Primer Ciclo si apreciaban diferencias significativas con el anterior Ciclo Inicial de la EGB. Un 47% de ellos contestaron que no las aprecian, siendo los de la enseñanza privada los que observan mayores diferencias.

Por otra parte, se pidió a las familias de Primer Ciclo que señalaran qué área de conocimiento consideraban la más importante. Una vez excluido el 30% de las familias que no contesta a esa pregunta, un 43,2% de las restantes valoran en primer lugar el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, un 15,2% el área de Matemáticas y un 8,2% el área de Lengua. Las otras áreas, Lengua propia de la Comunidad Autónoma, Educación Artística y Educación Física, tienen porcentajes de elección inferiores al 2%.

Actitudes ante la labor docente

De los distintos aspectos de la labor docente medidos en este apartado, cabe destacar en primer lugar que, si bien las opiniones del profesorado de Sexto y de Primer Ciclo siguen unas pautas parecidas en general y coinciden en señalar las relaciones con los alumnos como lo más satisfactorio de su labor docente, hay una diferencia de matiz reseñable en el grado de satisfacción con el alumnado. Mientras que los profesores de Primer Ciclo se muestran muy satisfechos en un 63,5% de los casos, sólo un 40,2% de los de Sexto afirman lo mismo. También las relaciones entre compañeros son buenas, pues en torno al 80% de los profesores, en conjunto, manifiesta que tiene buenas relaciones con el resto del profesorado y con el equipo directivo. Su opinión respecto de la Administración es algo menos satisfactoria, ya que no parecen sentirse suficientemente apoyados, como se desprende del Cuadro 4.13.

Cuadro 4.13. Grado de satisfacción de los profesores de Sexto de EGB con varios aspectos de su labor docente

Aspectos de la labor docente	Muy poca %	Poca %	Regular %	Bastante %	Mucha %	N.C. %
Horario de trabajo	4,2	6,4	27,7	45,2	13,0	3,4
Relación personal con los demás profesores	0,7	2,1	8,2	48,7	37,9	2,4
Las relaciones globales entre profesores	0,9	3,2	14,5	53,1	25,1	3,3
Relaciones con el equipo directivo	1,6	3,8	9,2	44,5	36,9	3,9
Relaciones con los alumnos	0,3	1,0	7,0	48,8	40,2	2,6
El apoyo recibido de la administración educativa	10,1	15,7	26,3	25,5	14,0	8,3

La opinión del profesorado respecto a las condiciones laborales es bastante común también a los dos colectivos. Valoran positivamente el ciclo en que se encuentran (más del 80% dicen estar bastante o muy satisfechos con él) y el calendario laboral (en torno a un 70%). Los aspectos más criticados son, por este orden, el concurso de traslados, las "mejoras profesionales" y el salario (ver Cuadro 4.14). Así mismo se encuentran satisfechos con ser profesores de Educación Primaria (más del 75%) y no aparece un interés alto por promocionar a otros niveles educativos o de responsabilidad (cerca del 50% están en desacuerdo con esa idea).

Cuadro 4.14. Satisfacción del profesor de Primer Ciclo con sus condiciones de trabajo

Condiciones de trabajo	Muy poca	Poca	Regular	Bastante	Mucha	N.C.	Media
El ciclo que imparte	2,5	2,9	7,2	38,0	47,0	2,3	4,27
Calendario laboral	1,4	2,8	14,8	59,1	18,0	3,9	3,93
Retribución económica	12,9	15,4	41,2	23,1	1,7	5,7	2,84
Relación condiciones laborales y salario	12,8	18,3	41,8	18,6	1,2	7,3	2,75
Mejoras profesionales	18,2	18,3	21,7	7,4	1,3	33,1	2,33
Concurso de traslados	23,2	14,1	16,0	5,1	0	41,7	2,05

Por último, hay que indicar que más del 45% del profesorado está totalmente de acuerdo con que, para conseguir un mayor grado de cohesión sería necesario permanecer más de dos años en el mismo centro.

Expectativas académicas

Un aspecto que merece la pena subrayar consiste en las elevadas expectativas académicas que las familias de estos alumnos tienen para sus hijos. La comprobación de dicha afirmación se basa en el hecho de que un 75% de las familias que contestan el cuestionario quieren que sus hijos sean licenciados o ingenieros. La aspiración es más acusada en las familias que llevan sus hijos a centros privados, siendo mayor la proporción de familias con hijos en la enseñanza pública que aspiran solamente a que sus hijos terminen la enseñanza obligatoria.

Al igual que sucede en Primer Ciclo, las expectativas que las familias de Sexto Curso de EGB tienen en cuanto al nivel educativo que desean para sus hijos son máximas, pues más de la mitad desea que sus hijos lleguen a una licenciatura o ingeniería superior. Tanto los padres como las madres prácticamente coinciden en cuanto a estas aspiraciones, si bien, en el caso de los padres, y cuando se trata de las hijas, las expectativas son algo más que cuando se trata de hijos varones.

5. RESULTADOS DE PRIMER CICLO

En coherencia con las disposiciones vigentes, el currículo a evaluar no se ha entendido como una adquisición de conocimientos y conceptos sino como el desarrollo de las capacidades consideradas más básicas para su desarrollo en el Primer Ciclo:

- a) Capacidad de comunicación, para cuya evaluación se tomaron dos tipos de datos: unos relativos a contenidos curriculares del área de Lengua y otros relativos a actitudes ante la comunicación.
- b) Capacidad de razonamiento matemático, para cuya evaluación también se tomaron dos tipos de datos: unos relativos a contenidos curriculares del área de Matemáticas y otros relativos a actitudes ante las actividades de tipo matemático.
- c) Capacidades relacionadas con los temas transversales a las áreas curriculares: aprecio de los valores básicos de la convivencia; conocimiento y valoración de las características fundamentales del entorno; valoración y respeto de todas las culturas; conocimiento, valoración del cuerpo humano y normas de salud e higiene.

Para la obtención de dicha información se han utilizado dos pruebas, de Lengua y de Matemáticas, y tres cuestionarios, dirigidos a los propios alumnos, a los profesores y a las familias, respectivamente.

Los colectivos que han aportado información sobre los resultados educativos del Primer Ciclo, aunque con diferente grado de aportación, han sido los alumnos del último curso del ciclo, sus profesores tutores y sus familias. Los datos sobre resultados educativos han sido obtenidos de los propios alumnos. Sus profesores tutores han aportado datos de dos tipos: valoraciones individuales de algunas capacidades desarrolladas por los alumnos y valoraciones globales de los resultados educativos que están obteniendo. En menor escala, las familias de los alumnos de Primer Ciclo han informado sobre algunas actitudes relacionadas con los temas transversales.

En síntesis, en el Cuadro 5.1. puede verse la matriz de resultados educativos en Primer Ciclo con las dimensiones que se exploran y los colectivos que aportan la información.

Cuadro 5.1. Resultados educativos de Primer Ciclo**I. Valoración de los resultados de cada uno de los alumnos**

	<i>Alumnos</i>	<i>Profesor</i>	<i>Familia</i>
Capacidad de comunicación (Área de Lengua)	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos curriculares del Área de Lengua - Actitudes relacionadas con la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos curriculares del Área de Lengua - Actitudes relacionadas con la comunicación 	
Capacidad de razonamiento matemático (Área de Matemáticas)	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos curriculares del Área de Matemáticas - Actitudes relacionadas con las actividades matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes relacionadas con las actividades matemáticas 	
Actitudes relacionadas con temas transversales	<ul style="list-style-type: none"> - Valores básicos de la convivencia - Valoración de las características fundamentales del entorno - Valoración y respeto de todas las culturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores básicos de la convivencia - Valoración de las características fundamentales del entorno - Valoración y respeto de todas las culturas - Conocimiento y valoración del cuerpo humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores básicos de la convivencia - Conocimiento y valoración del cuerpo humano...

II. Valoración global de los resultados de los alumnos por el profesor

	<i>Profesor</i>
Grado de satisfacción con los resultados de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua propia de la CC.AA. - Lengua castellana - Matemáticas
Grado de dificultad de los aspectos o campos de las áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua propia de la CC.AA. - Lengua castellana - Matemáticas

5.1. Área de Lengua

Instrumentos

En la comunicación, tanto oral como escrita, hay dos procesos básicos: el de comprensión y el de expresión. Para valorar ambos se recogieron datos a través de una prueba de Lengua aplicada a los alumnos y un cuestionario de opinión dirigido a los profesores tutores.

La prueba de Lengua de Primer Ciclo está centrada principalmente en los procesos de comprensión, teniendo en cuenta las limitaciones propias de una prueba escrita de aplicación generalizada. Si bien la evaluación de la expresión hubiera tenido un indudable interés, razones relacionadas con el tiempo de aplicación y los recursos disponibles obligaron a reducir en esta ocasión el contenido de la prueba a la evaluación de la comprensión.

Dado que el currículo oficial no incluye una relación de objetivos comunes para el Primer Ciclo, y que cada Comunidad Autónoma e incluso cada centro tiene competencia para organizar sus enseñanzas, los objetivos a evaluar se fijaron a la vista de las secuencias de objetivos y contenidos de aquellas Comunidades Autónomas que las habían elaborado, de la consulta de material didáctico publicado por diversas editoriales, y de las sesiones de trabajo mantenidas a tal efecto con profesores del Ciclo y con los representantes de las Comunidades Autónomas.

Una vez finalizado dicho proceso, la matriz de esta prueba quedó como refleja el Cuadro 5.2. En el eje vertical se encuentran los bloques de contenidos y en el eje horizontal los tipos de contenidos que fueron evaluados.

Cuadro 5.2. Matriz de la prueba de Lengua de Primer Ciclo de Educación Primaria. Número de ítems

Bloques de contenidos		Número de ítems por tipos de contenidos		Total
		Conceptos y procedimientos	Actitudes	
Referidos a la comunicación oral	Comprensión oral	5	7	12 (17%)
	Expresión oral	-		
Referidos a la comunicación escrita	Comprensión escrita	26	3	50 (69%)
	Expresión escrita	21		
Análisis y reflexión sobre la propia lengua		10	-	10 (14%)
Total		62 (86%)	10 (14%)	72 (100%)

En cuanto a los bloques de contenidos, el más representado fue el referido a la comprensión escrita, no sólo por el lugar central que este bloque ocupa en la matriz sino porque, al ser una prueba escrita, la capacidad de comprensión está incidiendo en todos los resultados. Por lo que se refiere a los tipos de contenidos, se diferencian aquellos susceptibles de una valoración de acierto y error (conceptos y procedimientos), de aquéllos más difíciles de puntuar de forma numérica, como las actitudes, que es preciso medir a través de variables de opinión. En la prueba tuvieron representación mayoritaria los procedimientos.

La prueba aplicada a los alumnos estuvo formada por 76 items, 65 de ellos relativos a contenidos curriculares y 11 a actitudes. De ellos, 66 eran items cerrados de elección múltiple y 10 abiertos pero con instrucciones muy precisas para su codificación.

La prueba fue realizada por 7418 alumnos/as pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas excepto Cataluña, País Vasco y seis centros de Navarra. Tras la aplicación, los primeros análisis estadísticos aconsejaron eliminar tres items, por su escasa capacidad de discriminación. En consecuencia, los items relativos a contenidos curriculares puntuables quedaron reducidos a 61.

Como puede deducirse del análisis de la matriz de la prueba, algunos contenidos del área de Lengua no pudieron ser evaluados, dada su complejidad, el tiempo de aplicación que requerían o su coste. Dada la importancia de algunas capacidades excluidas, tales como la expresión oral, la producción escrita o las actitudes hacia la comunicación, se buscó información sobre dichos extremos a través de los profesores. A tal fin, los profesores tutores cumplieron un cuestionario recogiendo datos individualizados de cada uno de sus alumnos acerca de la capacidad de comunicación oral, la adquisición de estrategias básicas de lectura y escritura y la actitud ante el lenguaje oral y escrito como instrumento de comunicación. De modo complementario, el profesor valoraba globalmente, para su grupo de alumnos/as, el grado de satisfacción con los resultados por ellos obtenidos en los bloques curriculares del área de Lengua.

Resultado global

El resultado global de la prueba de Lengua se midió creando una variable que incluía los 61 items, y que representa la capacidad de comunicación desarrollada por los alumnos. El porcentaje medio de aciertos por alumno es de 71,26%. Dicho de otro modo, la media de respuestas correctas se sitúa en algo más de 71 por cada 100 cuestiones planteadas (en la prueba planteada se acertaron en promedio algo más de 43 items sobre los 61 incluidos). La mediana está situada en 45 items acertados. Teniendo en cuenta que la mitad de la prueba son 30 items, tanto la media como la mediana se sitúan ampliamente por encima de este 50%. Ello indica que los resultados logrados son bastante satisfactorios, pues el promedio se acerca a las tres cuartas partes de la prueba.

Distribuyendo los 61 items de la prueba en cuatro partes, según los porcentajes de superación que representan y adjudicándoles las proporciones respectivas de alumnos que les corresponde, se obtienen los datos que figuran en el Cuadro 5.3. Como puede apreciarse, el 88,2% de los alumnos superan más de la mitad de la prueba y el 48,4% las tres cuartas partes. El porcentaje de alumnos que superan menos de la cuarta parte de la prueba es insignificante y tan sólo el 11% se sitúan entre la cuarta parte y la mitad de respuestas correctas. En consecuencia,

puede afirmarse que las cifras son bastante satisfactorias, evidenciando unos niveles de logro muy razonables.

Cuadro 5.3 Resultados de la prueba de Lengua de Primer Ciclo según porcentaje de aciertos

Items acertados		Alumnos/as que aciertan	
Nº Items	% de la prueba	Número	Porcentaje
De 0 a 15	0% a 25%	66	0,9
De 16 a 30	26% a 50%	814	11
De 31 a 45	51% a 75%	2952	39,8
De 46 a 61	76% a 100%	3588	48,4
Total		7420	100

Poniendo los resultados en relación con el sexo de los alumnos, se observa que las chicas tienen un porcentaje de acierto significativamente mayor que los chicos (73,4% frente a 70,23% respectivamente).

Resultados por bloques curriculares

Además de la puntuación media global, se han calculado los porcentajes medios de respuestas correctas en cada uno de los bloques curriculares en que se distribuyeron los items de la prueba. Los resultados son los recogidos en el Cuadro 5.4.

Cuadro 5.4. Porcentajes medios de aciertos en los bloques curriculares y en el total de la prueba de Lengua de Primer Ciclo

Bloques de contenidos	Nº de items	Porcentaje medio de aciertos ponderados
Comprensión de textos orales	5	87,45
Comunicación escrita: Comprensión y estrategias básicas de lecto-escritura	46	72,01
Análisis y reflexión sobre la propia lengua	10	59,72
<i>Otras formas de agrupación</i>		
Comprensión escrita	20	64,02
Comprensión directa de textos orales y escritos	11	77,13
Comprensión inferencial de textos orales y escritos	14	62,09
Adquisición de estrategias básicas de lecto-escritura	31	76,69
Puntuación media total en lengua de Primer Ciclo	61	71,26

La comprensión de textos orales puede definirse como la capacidad de escucha y comprensión de un texto presentado oralmente. Se valoró a partir de un texto leído por el aplicador de la prueba, solicitando respuestas acerca de datos explícitos en el texto, datos que se inferían del contexto, comprensión de ideas esenciales y relaciones espaciales, temporales o secuenciales. El porcentaje medio de respuestas correctas alcanzó el 87,45%, cifra ésta la más alta de todas las logradas en la prueba. Ello indica que los alumnos han desarrollado satisfactoriamente esta capacidad, en términos generales.

El bloque de comunicación escrita incluye los 46 ítems referidos a la adquisición de estrategias y técnicas básicas de lecto-escritura y a la comprensión de textos escritos. Como puede apreciarse, el porcentaje medio de aciertos es de 72,01%, algo inferior al obtenido al medir la capacidad de comprensión de diferentes tipos de textos orales (87,45%). Hay que tener en cuenta que este bloque está formado por muchos más ítems y que la capacidad de comunicación escrita incluye más aspectos que la anterior.

El análisis y reflexión sobre la propia lengua puede definirse como el grado de conocimiento de las estructuras básicas de la lengua (texto, oración, palabra) y de sus regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas. Se midió con 10 ítems relacionados con la ortografía propia del ciclo, el vocabulario utilizado (familias de palabras, sinónimos) y la manipulación de la oración (ampliaciones, recomposiciones, coordinaciones). El porcentaje medio de aciertos asciende a un 59,72% de los ítems. Como puede fácilmente observarse, este porcentaje medio es el más bajo de los expuestos hasta aquí. Ello hace pensar que los aspectos más gramaticales y conceptuales resultan más difíciles de adquirir para los alumnos de esta edad que los anteriormente analizados.

La comprensión escrita se puede definir como la capacidad que el alumno desarrolla para comprender los elementos explícitos y/o inferenciales de diferentes tipos de textos escritos. Se midió a partir de los 20 ítems que proporcionan información sobre comprensión de pequeños textos escritos. El porcentaje medio de respuestas correctas es de un 64,02% de los ítems puntuables. Este porcentaje sitúa a esta capacidad como una de las de menor adquisición entre estos alumnos.

El bloque de comprensión directa de textos orales y escritos se construyó con los 11 ítems de la prueba relativos a la comprensión de los elementos explícitos en los diferentes textos, tanto en el texto oral como en los textos escritos. El porcentaje de aciertos es de un 77,13%. Se trata de uno de los porcentajes medios más altos, lo que nos indica que los alumnos comprenden bastante bien los elementos que figuran en los pequeños textos.

La comprensión inferencial de textos orales y escritos se refiere a la capacidad de comprensión de los elementos no explícitos en los textos, pero que se pueden inferir del contexto. Se midió a partir de 14 ítems de la prueba relativos tanto al texto oral como a los textos escritos. El porcentaje medio de respuestas correctas es de un 62,09% de los ítems puntuables. Este porcentaje es inferior al alcanzado en la comprensión directa de los mismos textos (77,13%), lo que apunta a la mayor dificultad que tienen estos alumnos en la comprensión de aquellas partes que se infieren de un texto pero que no están explícitas.

El último bloque, adquisición de estrategias básicas en lecto-escritura, pretende valorar el nivel de adquisición de dichas estrategias básicas de lectura y de elaboración de textos en los que se empleen los conocimientos básicos sobre la lengua escrita. Incluye los 31 ítems relativos a discriminación fonética y visual de sílabas dentro de palabras, correspondencia fonema-grafía a través de la escritura de palabras, ortografía natural, separación de las palabras y secuencia de los elementos de la frase. El promedio de aciertos es de un 76,69% de los ítems puntuables, lo que permite concluir que este tipo de aprendizaje es uno de los aspectos mejor adquiridos por los alumnos en el área de Lengua.

Como puede apreciarse al comparar los resultados de los bloques con el promedio de la prueba, se sitúan por encima de este valor la comprensión de textos orales (87,45%), la comprensión directa de textos orales y escritos (77,13%), la adquisición de estrategias básicas de lecto-escritura (76,69%) y la comunicación escrita: comprensión y estrategias básicas de lecto-escritura (72,01%). Los bloques que se sitúan por debajo de la media son los relativos a la comprensión escrita (64,02%), la comprensión inferencial de textos orales y escritos (62,09%) y el análisis y la reflexión sobre la lengua (59,72%).

En términos generales, y a modo de resumen de la información anterior, merece la pena destacar que es más alta la comprensión de textos orales que el resto de los aspectos medidos; sin embargo, hay que reconocer que es la puntuación parcial compuesta por menos ítems. Por otra parte, se alcanzan buenos porcentajes en todo lo relativo a comunicación escrita, sobre todo en el dominio de estrategias básicas de lecto-escritura (76,69%). En cambio, la comprensión de textos escritos alcanza un porcentaje más bajo (64,02%). Así mismo, hay que señalar que la comprensión de elementos explícitos en el texto es bastante mayor que la comprensión de los elementos que hay que inferir del contexto global de la lectura (77,13% frente a 62,09%). Por último, hay que insistir en que los elementos gramaticales, comprendidos bajo el epígrafe "análisis y reflexión sobre la propia lengua", han alcanzado el porcentaje más bajo de aciertos (59,72%).

Actitudes de los alumnos/as

La prueba de Lengua incluía, como se indicó, algunos ítems relativos a las actitudes de los alumnos en el área. De entre sus respuestas cabe resaltar los siguientes datos:

- Los alumnos de Primer Ciclo opinan que mantienen una actitud de escucha cuando su profesor hace relatos orales; además, un 50% de ellos afirma que participa en dichos relatos.
- Los alumnos de Primer Ciclo realizan las siguientes actividades, ordenadas de mayor a menor frecuencia: oír cuentos, hacer obras de teatro, leer cuentos, hablar con los compañeros, e intervenir en clase.
- En un porcentaje superior al 60% los alumnos/as dicen que tratan con cuidado sus libros y cuadernos y que se esfuerzan para leer y escribir bien. Las opiniones están más divididas cuando se les pregunta si se esfuerzan en presentar los trabajos con buena letra, contestando sólo un 41,8% que lo hace muchas veces.

Valoración del área

Las valoraciones individuales de los aprendizajes y actitudes del alumno hechas por el profesor quedan reflejadas en el Cuadro 5.5. El análisis de los datos en él recogidos arroja algunas conclusiones interesantes, en las que merece la pena detenerse.

En primer lugar, debe destacarse que el desarrollo de la capacidad de comunicación oral por los alumnos resulta satisfactorio. Según la valoración realizada por los profesores, un 36,9% de los alumnos alcanzan un nivel adecuado y un 55,8% de los alumnos se sitúan claramente por encima de los mínimos exigidos. Esto sitúa en un 92,7% el porcentaje de los alumnos que tienen esta capacidad adquirida al nivel adecuado para su edad. Por su parte, el porcentaje medio de aciertos por alumno en el bloque "comprensión de textos orales" fue de 87,45%.

Para comprobar la coherencia de ambos resultados, la valoración efectuada por el profesor se puso en relación con el porcentaje de aciertos de los alumnos en el bloque correspondiente. Tras realizarse los análisis adecuados, se comprobó que existían diferencias estadísticamente significativas entre las medias alcanzadas por los grupos de alumnos constituidos en función de su grado de comprensión, según valoración del profesor. Ello quiere decir que los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas construidas para realizar esta evaluación concuerdan significativamente con la opinión que los profesores poseen de su rendimiento, reforzando así la validez de los instrumentos utilizados.

Cuadro 5.5. Valoración individual de las capacidades de los alumnos por su profesor en el área de Lengua de Primer Ciclo.

Capacidades		Baja adquisición	Adquirida	Alta adquisición	N.C.
		1+2(%)	3(%)	4+5(%)	%
Capacidad de comunicación oral	7288 valoraciones recibidas	6,7	36,9	55,8	0,4
Adquisición de estrategias básicas de lectura		8,4	34,4	55,9	1,3
Adquisición de estrategias básicas de escritura		12,05	38,7	47,5	1,8

Actitudes

	Actitud negativa	Actitud aceptable	Actitud positiva	N.C.
	1+2 (%)	3 (%)	4+5(%)	%
Valoración del lenguaje oral y escrito	6,6	40,8	51,5	1,1

En segundo lugar, también se obtienen resultados positivos en lo que se refiere a la adquisición de estrategias básicas de la técnica lectora (correspondencias fonema-grafía, pausas, ritmo, velocidad). Los profesores opinan que un 90,3% de sus alumnos ha desarrollado adecuadamente dichas estrategias. De acuerdo con su valoración, un 34,4% de los alumnos tendría un nivel suficiente de adquisición y un 55,9% un nivel elevado. Por su parte, los resultados de la prueba indican que el porcentaje medio de aciertos en los 31 ítems del bloque que más se relaciona con esta capacidad fue de 76,69%.

También en este caso, los análisis estadísticos efectuados para poner en relación la valoración que los profesores hicieron de sus alumnos y los resultados de éstos en el bloque correspondiente demostraron la existencia de una concordancia de criterios, que ha de ser interpretada de modo satisfactorio.

En tercer lugar, se analizaron los resultados relativos a la adquisición de estrategias básicas en las producciones escritas. Un 86,2% de los alumnos que son valorados por los profesores tienen, en opinión de éstos, un nivel de adquisición de esta capacidad suficiente o superior a lo que sería exigible al final del Primer Ciclo de Educación Primaria. Este porcentaje procede de sumar un 38,7 % de alumnos con un nivel suficiente de adquisición y un 47,5% con nivel elevado de desarrollo de la capacidad. El porcentaje medio de aciertos alcanzado por los alumnos en el bloque correspondiente fue de 76,69%.

Al igual que en los dos casos anteriores, se puso en relación la valoración efectuada por el profesor y los resultados obtenidos por los alumnos en el bloque. La diferencia de medias resultó ser altamente significativa, lo que nuevamente avala la concordancia de criterios entre profesores y prueba.

En cuarto lugar, se estudió la valoración que los profesores efectuaron del desarrollo por parte de sus alumnos de actitudes relacionadas con la comunicación y su coherencia con los resultados de la prueba. En opinión de los profesores, un 92,3% de los alumnos tiene una actitud aceptable (40,8%) o positiva (51,5%) hacia el uso del lenguaje como instrumento primordial de comunicación.

El análisis estadístico volvió a confirmar la significación de la diferencia de medias entre los diversos grupos de alumnos, en función de su nivel de desarrollo de dichas actitudes. En conjunto, los cuatro análisis realizados tienden a reforzar la impresión de que las pruebas han sido elaboradas con un criterio coherente con el que aplican los profesores a la hora de valorar el desarrollo de sus alumnos.

Por último, el profesor de Primer Ciclo realizó también una valoración global de su grado de satisfacción con los resultados de los alumnos en los bloques de contenidos curriculares de la prueba de Lengua. Estas valoraciones se hacen con la escala de cinco niveles ("nada" ... "mucho") que recoge el Cuadro 5.6.

Cuadro 5.6. Grado de satisfacción con los resultados de los alumnos en el área de Lengua de Primer Ciclo.

Bloque	Nada %	Muy poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %	N.C.	Media %
Usos y formas de la comunicación oral	0	0,6	12,8	64,9	12,4	9,3	3,98
Usos y formas de la comunicación escrita	0,8	1,4	16,8	64,6	6,7	9,6	3,83
Reflexión sobre la propia lengua	1,8	4,1	34,8	35,3	3,7	20,3	3,43
Sistemas de comunicación verbal y no verbal	0,4	1,4	23,8	51,5	8,5	14,4	3,77

En general, en los cuatro bloques de contenidos del área de Lengua, los profesores se muestran bastante satisfechos con los resultados de sus alumnos, siendo las medias de opinión más altas que la media de la escala. Dichos porcentajes nos indican que los profesores están bastante satisfechos con los resultados de sus alumnos con esta gradación de más a menos:

- Usos y formas de la comunicación oral (un 77% está bastante o muy satisfecho).
- Usos y formas de la comunicación escrita (71%).
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal (60%).
- Reflexión sobre la propia lengua (39%).

A modo de resumen, puede afirmarse que existe una notable concordancia entre los resultados obtenidos por los alumnos y las valoraciones individuales y globales expresadas por sus profesores. En lo que se refiere a los diversos bloques evaluados, se observan unas puntuaciones y valoraciones más altas en la capacidad de comunicación oral, ligeramente más bajas en comunicación escrita y sensiblemente inferiores en lo que se refiere a los elementos gramaticales del área: la reflexión sobre la propia lengua.

5.2 Área de Matemáticas

Instrumentos

Por idénticos motivos que los expuestos al hablar del área de Lengua, los objetivos específicos a evaluar se fijaron consultando las secuencias elaboradas en el denominado Territorio MES y en cada una de las Comunidades Autónomas. Posteriormente se consultaron materiales didácticos de diversas editoriales y se desarrollaron sesiones de trabajo con grupos de profesores del Ciclo y con representantes de las Comunidades Autónomas.

Como resultado de este proceso se obtuvo la matriz de la prueba reflejada en el Cuadro 5.7. Para la correcta interpretación del mismo, hay que tener en cuenta que los porcentajes expresados no son indicativos de la extensión que se debe dar en la práctica a cada uno de los

bloques, sino que están diseñados para construir una prueba de evaluación con unas limitaciones a las que necesariamente hay que someterse.

Cuadro 5.7. Matriz de la prueba de Matemáticas de Primer Ciclo

<i>Bloque</i>	<i>nº de items</i>	<i>Porcentaje</i>
Números	22	55
Medida	7	18
Geometría	8	20
Organización de la información	3	7
Total	40	100

La prueba completa consta de 45 items, 40 de los cuales son relativos a conceptos y procedimientos, distribuidos en cuatro bloques temáticos, y los 5 restantes se refieren a las actitudes de los alumnos en relación al área. Los 40 items en relación con los contenidos son de carácter cerrado y consisten en una serie de preguntas de alternativa múltiple con cuatro respuestas, una sólo de las cuales es correcta. Es posible que los alumnos no estén acostumbrados a este tipo de prueba, lo que ha podido influir en los resultados. Además, la prueba de Matemáticas se realizó después de la prueba de Lengua y tras un breve intervalo de tiempo entre ambas, lo que introduce un factor de cansancio a tener en cuenta.

La clasificación de los 40 items primeros, por tipo de contenido, queda reflejada en el Cuadro 5.8. Es necesario, no obstante, señalar que no todos los contenidos del área pueden ser evaluados mediante una prueba con estas características. Así, no ha resultado posible evaluar el uso de estrategias de cálculo mental, ni podemos saber si el alumno utiliza una estrategia personal. Tampoco se ha podido evaluar si el alumno hace una presentación ordenada y clara de los cálculos realizados. En lo que se refiere a la medición, no se evaluó el uso de instrumentos de medida ni la capacidad de elegir la unidad y el instrumento adecuado. En el bloque de organización de la información tampoco se evaluó el uso de estrategias personales de recuento y agrupación de datos. Así pues, la prueba, aún cubriendo una parte importante de las capacidades matemáticas que debe desarrollar un alumno de Primer Ciclo, no tiene carácter exhaustivo.

Cuadro 5.8 Distribución de los items de la prueba de Matemáticas de Primer Ciclo por tipo de contenido

<i>Contenido</i>	<i>Nº de items</i>	<i>%</i>
Concepto	4	8,9
Procedimiento	36	80
Actitud	5	11,1
Total	45	100

La duración de la prueba de una hora. Interesa destacar que hay razones para suponer que el tiempo concedido para completar la prueba no fue suficiente. Así, el hecho de que las 5 preguntas de actitud que figuran al final de la prueba (preguntas 41 a 45) no fuesen respondidas por una cuarta parte de los alumnos indica que, al menos una proporción semejante, no tuvieron tiempo suficiente para completar la prueba hasta el final.

Los profesores, por su parte, hubieron de completar un cuestionario que recogía la valoración sobre el grado en que sus alumnos habían desarrollado varias capacidades ligadas al área de Matemáticas. Así, los profesores valoraron el grado de interés y de curiosidad en la resolución de problemas de cada uno de sus alumnos, el grado de satisfacción con los resultados globales de su clase en cada uno de los cuatro bloques del área y en lo relativo a la resolución de problemas y el grado de dificultad que el aprendizaje de cada uno de los bloques y la resolución de problemas presenta para sus alumnos.

Resultado global

El porcentaje medio de aciertos por alumno obtenido en la prueba de Matemáticas globalmente considerada es de 61,22%, con un error típico de 0,2%, lo que permite afirmar, con un 95,5% de certeza, que para la población objeto del estudio el valor real del porcentaje medio de aciertos por alumno está entre 60,8% y 61,6%. Es decir la población por término medio supera en torno al 60% de los ítems de la prueba. Por otra parte, no se aprecian diferencias significativas de resultados entre ambos sexos, al contrario de lo que ocurre en otras áreas.

Como puede apreciarse, el resultado es algo más bajo que el obtenido en el área de Lengua. Ello puede tener dos posibles explicaciones, seguramente complementarias. Por una parte, es probable que las características de la prueba determinaran unos resultados algo inferiores a los que cabría esperar, según se ha comentado. Por otra, debe plantearse la hipótesis de que los resultados en Matemáticas sean realmente más bajos que en Lengua, lo que obligaría a reflexionar acerca del currículo planteado y de las estrategias didácticas utilizadas para su enseñanza. En cualquier caso, este extremo habrá de ser objeto de análisis más detenidos en próximos estudios.

Con la intención de avanzar algo más en el proceso de análisis de los resultados, se elaboró el Cuadro 5.9, que recoge las frecuencias y los porcentajes de alumnos que han contestado correctamente al 25% de los ítems o menos, entre el 25% y el 50%, desde el 50% hasta el 75% y a más del 75% de los ítems.

Cuadro 5.9. Resultados de la prueba de Matemáticas de Primer Ciclo según porcentaje de aciertos

Número de ítems acertados	Porcentaje de ítems acertados	Número de alumnos	Porcentaje de alumnos
de 0 a 10	de 0% a 25%	423	4,8
de 11 a 20	más de 25% a 50%	2225	25,1
de 21 a 30	más de 50% a 75%	3956	44,7
de 31 a 40	más de 75%	2245	25,4

Como puede apreciarse, un 70,1% de los alumnos responde correctamente al menos a la mitad de las cuestiones planteadas y un 25,4% lo hace a más de las tres cuartas partes de las preguntas. Por debajo de la cuarta parte de aciertos se sitúa un reducido 4,8% de los alumnos, si bien un 25,1% responde correctamente entre una cuarta parte y la mitad de las cuestiones. Ello indica que, si bien los resultados son en general aceptables, una parte significativa de los alumnos pueden y deben mejorar su rendimiento en este área.

Resultados por bloques curriculares

Los resultados por bloques han quedado reflejados en el Cuadro 5.10. De su análisis se extraen algunas conclusiones.

Cuadro 5.10. Porcentajes medios de aciertos en los bloques curriculares y en el total de la prueba de Matemáticas de Primer Ciclo

Bloques curriculares	Nº de items	% medio de aciertos ponderados
Medida	7	66,43
Geometría	8	67,21
Organización de la información	3	48,09
Números y operaciones	22	59,17
Puntuación media total en Matemáticas	40	61,22

En primer lugar, se observa que dos de los bloques tienen unos resultados parciales algo por encima de la media, otro algo por debajo de ella y un cuarto claramente por debajo. Los dos primeros son los de Geometría y Medida, con porcentajes respectivos de 67% y 66%. Algo por debajo de la media queda el bloque de Números, con un porcentaje de 59%. El bloque de peores resultados es el de Organización de la información, cuya dificultad queda claramente reflejada en su porcentaje de 48% de aciertos, si bien solamente incluía tres items.

Actitudes de los alumnos

Los principales resultados obtenidos a partir de los cinco items de actitudes incluidos en la prueba de los alumnos han sido los siguientes:

- Un 25% de alumnos no contesta a estas preguntas, probablemente debido a falta de tiempo.
- Cerca de las tres cuartas partes de los alumnos afirman perseverar en la resolución de problemas, ya sea con esfuerzo, con tranquilidad o con nervios (la mitad afirma encontrarse en ese caso) o pidiendo ayuda al profesor.

- Cerca de un 60% de los alumnos afirma que siempre o casi siempre trabaja y se esfuerza en Matemáticas. Un porcentaje parecido dice poseer gusto e interés por las Matemáticas.
- Los alumnos se manifiestan en general bien dispuestos a la hora de ayudar a los compañeros más lentos. Así, cerca de un 40% afirma que siempre le gusta hacerlo y un 13% casi siempre, mientras que un 18% dice que sólo le gusta hacerlo a veces.
- Algo más de la mitad de los alumnos considera que siempre o casi siempre se adapta al trabajo en grupo.

Valoración del área

Los profesores han valorado para cada alumno de la clase el grado de interés y curiosidad en la resolución de problemas. Estas valoraciones se hacen con una escala que va de 1 a 5 (1-2 "actitudes negativas", 3 "actitud aceptable", 4-5 "actitud positiva"). La puntuación media obtenida en esa escala es de 3,6, que corresponde a una actitud calificada entre aceptable y positiva. El porcentaje de alumnos con actitud positiva es de 51,1%, siendo un 36,9% los que mantienen una actitud aceptable. Es decir, los profesores consideran que un 88% de sus alumnos tiene una actitud aceptable o positiva.

Al igual que se hizo en el área de Lengua, se ha estudiado la relación existente entre el rendimiento del alumno en Matemáticas y la valoración de su actitud ante la resolución de problemas hecha por el profesor. Los análisis estadísticos han demostrado que existe una diferencia significativa entre las medias alcanzadas por los grupos de alumnos constituidos en función de su actitud más o menos positiva. Ello vuelve a incidir en la coherencia existente entre la valoración realizada por los profesores y el rendimiento de los alumnos medido por esta prueba, lo que refuerza su validez.

Además de valorar individualmente a cada uno de sus alumnos, los profesores han valorado en una escala semejante a la anterior su grado de satisfacción con los resultados del conjunto de su clase para cada uno de los cuatro bloques del área y para la resolución de problemas. Los resultados globales aparecen reflejados en el Cuadro 5.11.

Cuadro 5.11. Grado de satisfacción con los resultados de los alumnos en cada bloque en el área de Matemáticas de Primer Ciclo

Bloques	N.C. %	Nada %	Muy poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Números y operaciones	3,7	0	0,1	4,9	66,1	25,2
Medida	4,8	0,2	1,1	36,5	53,3	4,1
Geometría	6	0,1	2,1	29,8	54,7	7,5
Organización de la información	14,7	0,2	2,9	34,2	44,8	3,3
Resolución de problemas	4,6	0	1,7	38,5	47	8,1

Como puede apreciarse, el bloque con el que los profesores manifiestan una mayor satisfacción es el de Números (91,3% bastante o muy satisfechos). Una satisfacción menor manifiestan con los bloques de Geometría (62,2%), Medida (57,4%) y Resolución de problemas (55,1%). El menor grado de coherente con los peores resultados, es el obtenido en Organización de la información (48,1%).

Los profesores también han opinado sobre el grado de dificultad que presentan para los alumnos el aprendizaje de cada uno de los bloques y la resolución de problemas. Los resultados quedan recogidos en el Cuadro 5.12.

Cuadro 5.12. Grado de dificultad de los bloques en el área de Matemáticas de Primer Ciclo

Bloques	N.C: %	Nada %	Muy poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Números y operaciones	13	9	50,7	20,2	4,9	2,3
Medida	11,8	1,6	35,7	41,4	8,1	1,3
Geometría	14,1	3,8	37,8	33,7	9,2	1,3
Organización de la información	18,8	2,1	25,3	39,9	11,1	2,7
Resolución de problemas	10,5	0,3	18	47,2	19,6	10,5

En la escala habitual de cinco puntos, las medias de dificultad de cada uno de los bloques varía entre 2,3 y 3,1, lo que apunta hacia la existencia de una cierta dificultad. La mayor dificultad corresponde a la resolución de problemas (media de 3,1), seguida de Organización de la información (media de 2,8). Los bloques de Medida y Geometría presentan menor dificultad (con media de 2,6), siendo el bloque de Números el menos difícil (media de 2,3).

Los resultados demuestran que la Organización de la información aparece como el más difícil de los cuatro bloques temáticos. También es donde había un porcentaje menor de profesores bastante o algo satisfechos con los resultados de la clase, y donde el porcentaje medio de aciertos por pregunta ha sido menor. Por otro lado, también es un bloque que no figuraba en programas anteriores.

5.3. Actitudes relacionadas con los temas transversales

Los datos de este apartado se han recogido a través de tres instrumentos: cuestionario del alumno de Primer Ciclo, cuestionario del profesor-tutor y cuestionario de la familia del alumno. El cuestionario del alumno se sirvió de un pequeño cuento para introducir las preguntas de opinión sobre actitudes, mientras que el cuestionario del profesor recogió la valoración individual de actitudes en el alumno.

Los datos obtenidos en este apartado se refieren a actitudes relacionadas con diversos temas transversales en varios aspectos: a) aprecio de los valores básicos de la convivencia; b) conocimiento y valoración de las características fundamentales del entorno físico, social y cultural; c) valoración y respeto de todas las culturas y rechazo de cualquier tipo de discriminación; d) conocimiento y valoración del cuerpo humano y las normas de salud e higiene.

Cuadro 5.13. Valoración individual de las actitudes de los alumnos por su profesor-tutor en Primer Ciclo

Actitudes		Actitud negativa	Actitud aceptable	Actitud positiva	N.C.
		1+2 (%)	3 (%)	4+5(%)	%
Trabajo en equipo	7288 valoraciones recibidas	4,6	36,5	56,7	2,3
Cuidado de material y generosidad		3,9	30,8	63,7	1,7
Valoración del entorno		6,1	36,9	55,2	1,9
Respeto a otras culturas		2,6	28,7	66	2,7
Valoración de normas de salud e higiene		8,9	32,5	56,9	1,7

Acerca del aprecio de los valores básicos de la convivencia, son varios los resultados que merece la pena destacar:

- Ante una situación en la que un grupo se comporta de forma intolerante con las opiniones de un individuo, a un 53,5% de los alumnos de Primer Ciclo les parece mal esta conducta y a un 21% les parece bien. Puestos en esta situación, un 32% de los alumnos trataría de convencer de su error al grupo, un 11% tomaría una actitud agresiva y un 21% tomaría una actitud de huida. La actitud más agresiva es expresada más frecuentemente por los alumnos de la enseñanza pública que de la privada y por más niños que niñas.
- Cerca de un 95% de los alumnos de Primer Ciclo, según opinan sus profesores, tiene actitudes positivas o aceptables respecto al trabajo en equipo (formar grupos para trabajar, jugar, manifestar dudas, hacer sugerencias) y para llevar el material a clase y compartirlo con sus compañeros (ver Cuadro 5.13).
- Los padres de los alumnos de Primer Ciclo consideran a sus hijos poco agresivos, algo consumistas y con un nivel medio de competitividad. Las valoraciones más altas de agresividad son atribuidas a los chicos más que a las chicas (ver Cuadro 5.15).

Acerca del conocimiento y valoración de las características fundamentales del entorno, los resultados guardan relación con dos aspectos: el cuidado de los animales y el cuidado de la naturaleza:

- El 50,7% de los alumnos de Primer Ciclo que tienen un animal doméstico en casa manifiestan en porcentaje alto que lo cuidan o ayudan a cuidarlo (un 47% y un 28,9% respectivamente). Ante la presencia de un animal, un 76% de los alumnos manifiesta que tendrían una actitud positiva: jugar con él, acariciarlo, cuidarlo,... Solamente un 2% lo trataría mal y un 6% tomaría una actitud de huida.
- Un alto porcentaje de alumnos (65,6% y 79,5% respectivamente) sabe discriminar correctamente cuál debe ser la conducta correcta en dos situaciones que se le plantean representadas con dos dibujos: una comida en el campo y la recogida de desperdicios.

Acerca de la valoración y respeto de todas las personas y las culturas, se obtienen algunos resultados interesantes, que parecen indicar una cierta tolerancia:

- Un 70% de los alumnos de Primer Ciclo identifica claramente una conducta discriminatoria hacia un sujeto diferente. Algo más del 50% de los alumnos se comportarían de forma aceptable ante un niño con dificultades (le dejarían jugar). Un 13% no lo aceptaría. Al responder a esta cuestión, son proporcionalmente más los chicos que las chicas quienes se manifiestan así.
- En relación a quién debe realizar determinados trabajos, si el hombre o la mujer, el alumno de Primer Ciclo nos muestra que siguen existiendo actitudes sexistas, reflejadas en el Cuadro 5.14. Así, un 56,2% considera que limpiar la casa es tarea únicamente de la mujer, un 63,9% opina que el trabajo del campo es propio del hombre, un 56% cree que la medicina es tarea de ambos sexos y un 42,7% piensa lo mismo acerca de la dirección de una orquesta.

Cuadro 5.14. Opinión de los alumnos de Primer Ciclo acerca de quiénes deben realizar una serie de trabajos

	Un chico %	Una chica %	Cualquiera de los dos %	N.C. %
Medicina	14,6	15,1	56,1	14,1
Limpiar la casa	5,2	56,2	24,1	14,6
Trabajo en el campo	63,9	3,9	16,7	15,4
Dirigir una orquesta	32,6	9,5	42,7	15,2

- Según el profesor de Primer Ciclo, un 95% de los alumnos tiene una actitud positiva o aceptable para jugar y trabajar indistintamente con compañeros/as de otras nacionalidades o clase social.

Por último, acerca del conocimiento y valoración del cuerpo humano y las normas de salud e higiene, los resultados más llamativos son los siguientes:

- Cerca del 90% de los alumnos, según dicen sus profesores y queda reflejado en el Cuadro 5.13, tiene una actitud positiva o aceptable respecto al cuidado de su entorno próximo: trabajos, aula, material escolar.
- Las familias de los alumnos de Primer Ciclo consideran que sus hijos son medianamente autónomos, con un alto grado de autoestima (cerca del 60% en grado alto), y cuidan bastante su aspecto personal e higiene (un 64,5% lo sitúa en los valores altos de la escala). Las valoraciones más bajas en estos tres parámetros proceden en mayor proporción de las familias de los chicos y contrariamente las valoraciones más altas se dan más en las familias de las chicas (ver Cuadro 5.15).

Cuadro 5.15. Opinión de la familia sobre la manifestación de conductas en el alumno/a de Primer Ciclo

<i>Conductas</i>	<i>Muy bajo/bajo</i> %	<i>Medio</i> %	<i>Alto/muy alto</i> %	<i>N.C.</i> %	<i>Media</i> %
Agresividad	72,4	17,6	4,7	5,43	1,78
Competitividad	18,3	39,2	36,5	6,1	3,23
Consumismo	23,8	39,9	31,3	5	3,11
Autonomía	14,9	34,4	45,4	5,3	3,44
Autoestima	5,6	31,7	57,5	5,2	3,71
Cuidado personal e higiene	4,7	27,1	64,5	3,8	3,90

6. RESULTADOS DE SEXTO CURSO

La evaluación de los resultados logrados por los alumnos de Sexto Curso de EGB tiene una doble finalidad. En primer lugar, pretende conocer el nivel de aprendizaje alcanzado por dichos alumnos, lo que constituye una información valiosa por sí misma y que debe permitir a los profesores, a los centros y a las Administraciones educativas reflexionar sobre el grado de consecución de los objetivos del sistema educativo. En segundo lugar, la evaluación pretende establecer dibujar una línea base que sirva de referencia para valorar el progreso educativo a lo largo del tiempo. Si bien es verdad que dichos resultados no son atribuibles a la nueva Educación Primaria, pues se trata de alumnos que han seguido toda su trayectoria escolar en la EGB, su conocimiento ha de resultar muy valioso para valorar sus logros una vez se haya implantado de modo general.

Aunque en coherencia con el currículo vigente hubiese sido necesario evaluar los resultados en las diversas áreas del mismo, algunas consideraciones han aconsejado limitar en esta ocasión la cobertura del estudio. Así, la enseñanza de la lengua extranjera se encuentra en proceso de anticipación, motivo por el cual no todos los alumnos actuales de Sexto Curso la han estudiado durante los mismos años. Ello ha aconsejado no incluirla en esta ocasión, aunque deba serlo en las próximas. Por otra parte, las áreas de Educación Física y Educación Artística presentan especiales dificultades para su evaluación estandarizada. Respecto de la primera, se ha realizado un estudio piloto, cuyo informe se realizará en los próximos meses, que ha suministrado una información relevante y que permitirá su inclusión en próximos planes de evaluación. Respecto de la segunda, la falta de experiencia internacional para proceder a su evaluación masiva, ha determinado la necesidad de posponerla hasta conseguir desarrollar unos enfoques e instrumentos más contrastados.

Así pues, las áreas y bloques evaluados en SextoCurso de EGB han sido los que aparecen reflejados en el Cuadro 6.1.

Cuadro 6.1. Áreas y dimensiones evaluadas en Sexto Curso de EGB

Lengua	Comprensión escrita	
	Tipos de texto	
	Expresión escrita	
Matemáticas	Números y operaciones	
	Medida de magnitudes	
	Geometría	
	Organización de la información	
Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	Ciencias Sociales Bloques temáticos	Conocimientos
		Comprensión
		Aplicación
		Análisis
	Ciencias Naturales Bloques temáticos	Conocimiento
		Comprensión
		Aplicación
		Análisis

El colectivo objeto de estudio ha sido el formado por los alumnos de Sexto Curso de EGB y los instrumentos utilizados, pruebas cerradas de opción múltiple en todos los casos.

6.1. Área de Lengua

Instrumentos.

Los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura incluyen tanto el lenguaje escrito como el oral. Por lo tanto, una evaluación rigurosa de las capacidades lingüísticas debería abarcar ambos usos del lenguaje. Sin embargo, el estudio ahora realizado ha debido adoptar un criterio más limitado, centrándose exclusivamente en el lenguaje escrito. Los motivos que han determinado dicha decisión han sido las limitaciones existentes de tiempo y de recursos. Evidentemente, existen pruebas capaces de valorar el lenguaje oral, pero su aplicación hubiese exigido un alargamiento del tiempo necesario para desarrollar el proyecto y para evaluar a los alumnos y, en consecuencia, una mayor disponibilidad de recursos. Dado el carácter pionero de esta evaluación, pareció adecuado simplificar dentro de lo posible los instrumentos y el proceso de su aplicación. Así pues, a pesar de las limitaciones que tal decisión introduce, el estudio se ha centrado en el lenguaje escrito, en su doble vertiente de lectura y escritura. Estas dos destrezas

se desarrollan en estrecha relación con los dos ejes fundamentales del aprendizaje lingüístico: la capacidad de expresión y la de comprensión.

A partir de estos presupuestos, se elaboró la prueba de Lengua, ajustándose al marco conceptual ya citado. Dos son los grandes bloques que dicha prueba abarca. En primer lugar, hay un bloque relacionado con la capacidad de comprensión, para cuya elaboración se han tenido en cuenta los distintos tipos de texto con los que el alumno puede enfrentarse en su vida cotidiana, los distintos niveles de comprensión lectora que pueden identificarse y el tipo de actividad intelectual que cada uno de ellos requiere. En segundo lugar, hay otro bloque relacionado con la capacidad de expresión, para el que se han establecido cuatro niveles de dificultad, correspondientes a otras tantas unidades lingüísticas: la sílaba, la palabra, la frase y el texto.

Construidas las matrices que sirven de marco para la elaboración de la prueba, un grupo de profesores de esa materia y nivel educativo diseñaron un total aproximado de 500 ítems que en conjunto cubrían todos los aspectos objeto de evaluación. Dichos ítems eran todos ellos de tipo cerrado, con opción múltiple de respuesta que, en la mayoría de los casos, se concretaron en cuatro alternativas.

Estos ítems se distribuyeron en cuatro pruebas que se contrastaron en un estudio piloto, con el fin de seleccionar los mejores para su inclusión en la prueba definitiva. Finalizado el proceso, la prueba quedó compuesta por 63 ítems que cubrían todos los aspectos incluidos en las matrices conceptuales. Tras realizar los primeros análisis, hubo que destacar dos de estas cuestiones, por presentar problemas desde el punto de vista psicométrico, quedando 61 ítems válidos. A ellos se añadirían otros 13 ítems de opinión de los alumnos acerca de la valoración del área. La distribución del número de ítems, en función de su propósito, las capacidades evaluadas, los tipos de texto, los niveles de desarrollo o de dificultad, queda recogida en el Cuadro 6.2.

Cuadro 6.2. Matriz de la prueba de Lengua de Sexto de EGB

<i>Comprensión escrita en función del tipo de texto</i>			
	Nº items	Porcentaje	
Literario	18	24	
Informativo	13	17	
Verbal y no verbal	11	14	
Total	42	55	
<i>Niveles de comprensión escrita</i>			
Comprensión literal	8	10	
Reorganización	18	24	
Comprensión Inferencial	10	13	
Lectura crítica	6	8	
Total	42	55	
<i>Expresión escrita</i>			
Sílaba	1	1,5	
Palabra	11	14,5	
Frase	6	8	
Texto	3	4	
Total	21	28	
<i>Valoración del área</i>			
		13	17

Resultados globales

Para calcular el resultado por alumno se han tenido en cuenta exclusivamente los 61 items relacionados con contenidos. Los 13 items de actitudes y opinión han sido objeto de un análisis diferenciado.

El porcentaje medio de aciertos por alumno en la prueba de Lengua globalmente considerada es de 64,1%, con un error típico de 0,2% con lo que se puede afirmar, con un 95% de certeza, que para la población objeto de estudio el valor real del porcentaje medio de aciertos por alumno está entre 63,7% y 64,5%.

Ello indica que, como promedio, los alumnos son capaces de resolver correctamente unas 64 cuestiones de cada 100 que se le plantean, lo que supone aproximadamente unas dos terceras partes de la prueba.

Para una mejor comprensión de la distribución se elaboró una tabla agrupando los ítems acertados en intervalos del 25%. Los resultados son los que aparecen reflejados en el Cuadro 6.3.

Cuadro 6.3. Resultados de la prueba de Lengua de Sexto de EGB según porcentaje de aciertos

Número de ítems	Porcentaje de ítems acertados	Porcentaje de alumnos
entre 0 y 15	de 0% a 25%	1,7%
entre 16 y 30	de 25% a 50%	21,2%
entre 31 y 45	de 50% a 75%	45,1%
entre 46 y 61	más del 75%	32,0%

Como puede apreciarse, un 77,1% de los alumnos supera más de la mitad de la prueba, siendo un 32% el porcentaje de los que llegan a superar las tres cuartas partes. Por debajo de la cuarta parte queda un grupo poco numeroso, si bien un 21,2% se queda entre la cuarta parte y la mitad de respuestas correctas. Ello parece indicar que, si bien el nivel de logro es aceptable, aún hay una importante minoría de alumnos que requiere una ayuda especial para mejorar su rendimiento.

Resultados por bloques curriculares

El Cuadro 6.4. informa sobre el nivel de dificultad de los bloques de la Lengua y será la referencia para posteriores análisis.

Cuadro 6.4. Porcentajes medios de aciertos en los bloques y en el total de la prueba de Lengua de Sexto de EGB

Comprensión escrita	%	Tipo de texto	%	Expresión escrita	%
Comprensión literal	59,7	Literarios	60,2	Sílaba	59,1
Reorganización	73,9	Informativos	66,3	Palabra	60,9
Comprensión inferencial	58,9	T. verbal y no verbal	68	Frase	69,7
Lectura crítica	47,7			Texto	66,9
Comprensión global	64,1	Tipo de texto global	64,1	Global	64,2
Prueba			64,1		

En el bloque de *comprensión escrita* el porcentaje medio de aciertos por alumno ha coincidido con el porcentaje global de la prueba que ha sido de 64,1%.

Un primer grupo de ítems son los que requieren del alumno una comprensión literal del texto para reconocer, localizar, identificar o recordar elementos, detalles, ideas principales y secundarias, relaciones causa-efecto, rasgos de los personajes. Son un total de siete ítems y el

porcentaje medio de aciertos por alumno ha sido de 59,7%, casi cinco puntos por debajo de la media de aciertos del conjunto de la prueba, lo que indica la presencia de una especial dificultad.

En segundo lugar, la prueba incluye un conjunto de ítems que, para ser contestados por el alumno, exigen reorganizar la información que aparece en el texto leído, ordenar las ideas, etc. La prueba tiene 18 ítems de este tipo y el porcentaje medio de aciertos por alumno ha sido de 73,9%. Parece, a partir de los datos de esta prueba, que la organización de la información es un aspecto de la lengua significativamente bien desarrollado por la mayoría de los alumnos.

Para medir la comprensión inferencial la prueba tiene 9 ítems. En ellos, el alumno ha de unir al texto su experiencia personal y hacer conjeturas y plantear hipótesis sobre detalles adicionales que el autor podría haber añadido, inducir de la idea principal significados o enseñanzas morales, plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes, etc. En este apartado de la matriz el porcentaje medio de aciertos por alumno ha sido de 58,9%, por tanto inferior a la media, lo que también indica la especial dificultad que implica la capacidad de realizar inferencias para los alumnos de esta edad.

Por último, para la lectura crítica, en la que el alumno precisa realizar juicios valorativos, la prueba cuenta con 6 ítems y el porcentaje medio de aciertos por alumno en este nivel ha sido de 47,7%. Parece que este tipo de comprensión ha resultado ser el más difícil para el colectivo evaluado; probablemente porque requiere un mayor nivel de madurez del alumno. Sin duda se trata de un aspecto que ha de desarrollarse.

Con respecto a los diferentes *tipos de texto*, si se analizan las respuestas de los alumnos a los 17 ítems basados en textos literarios, 6 de los cuales tienen como base una descripción, 2 un diálogo, otros 2 un monólogo, y 7 un texto teatral, se observa que el porcentaje medio de aciertos por alumno ha sido de 60,2%, siendo el texto teatral el que presenta una mayor dificultad con un 51,7% de aciertos.

Conociendo la importancia que tiene el texto, resulta lógico comprobar si el alumno es capaz tanto de emplear la lectura como instrumento de información y de aprendizaje, como de entender diferentes textos escritos para resolver sus dudas o necesidades. Para ello se incluyeron en la prueba 12 ítems que tenían como base distintos textos informativos: una receta en la que se basaban 3 ítems, unas instrucciones también con 3 ítems, una noticia con 4 ítems y un texto divulgativo con 2 ítems. Tanto la receta como las instrucciones han obtenido un porcentaje medio de contestaciones correctas superior al 76%. La noticia ha tenido un porcentaje medio de aciertos por alumno de 66,5%, mientras que el texto divulgativo sólo ha tenido un porcentaje de 34% lo que lo sitúa como el texto de mayor dificultad. El porcentaje medio de aciertos en las respuestas que tienen como base textos informativos ha sido de 66,3%, lo que señala una mayor facilidad por parte de los alumnos para comprender textos informativos que literarios.

Por último, el texto verbal y no verbal. Esta parte de la prueba recoge aquellos mensajes en los que el lenguaje verbal aparece en relación con otros sistemas de comunicación no verbal, en este caso, la imagen. Para este tipo de texto la prueba consta de 11 ítems: 2 hacen referencia a un anuncio, 4 se basan en un plano, 3 en un cómic y 2 más en un jeroglífico y una representación icónica. En este tipo de texto, se alcanza un porcentaje medio de aciertos por ítem en las respuestas de alumnos de 68%. Es posible que la gran difusión de la cultura icónica contribuya

a explicar los resultados algo mejores que logran los alumnos en este ámbito de la comprensión frente a los dos anteriores.

El porcentaje medio de aciertos por alumno en el bloque de items que forman la matriz de *expresión escrita* es de 64,2%.

Este bloque de la prueba contiene 21 items distribuidos en diferentes unidades lingüísticas: la sílaba con un ítem, la palabra con 11 items, la frase con 6 items y el texto con 3 items. Con todos estos items se trata de evaluar si el alumno utiliza las formas adecuadas en cuanto a la estructura del texto y de las oraciones, vocabulario y ortografía. Los resultados más altos corresponden a los items que tienen que ver con el texto y la frase como unidades lingüísticas (69,7% y 66%). Los items que correspondían a la palabra como unidad lingüística ha alcanzado el 60,9% de porcentaje medio de aciertos por alumno. Por último, la sílaba, como unidad de trabajo, ha obtenido un porcentaje medio de aciertos por alumno de.

Se han cruzado los resultados globales de esta materia con la variable sexo como una de las variables fundamentales de este estudio y se ha comprobado que en el *rendimiento por sexo* el porcentaje medio de aciertos para las chicas (66,99%) está cinco puntos y medio por encima del correspondiente a los chicos (61,32%).

Valoración del área

Además de los objetivos específicamente académicos, en la prueba se han tratado de medir otros aspectos complementarios, como los hábitos del alumno relacionados con la lectura, la escritura y su forma de trabajo en esta materia, en total 13 preguntas. Hay un nivel de no respuesta que supera el 25%, probablemente por falta de tiempo.

Así, a la pregunta ¿qué tal eres en lectura? la mayoría, un 56%, se considera entre normal y bueno.

Con respecto a la pregunta ¿cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la lectura silenciosa en la clase de lengua o literatura?, el porcentaje más alto, un 44,2% del total, dice que lee menos de una hora, y algo más de una quinta parte manifiesta que dedica entre una y dos horas semanales a la lectura silenciosa en clase.

El 36% del total de los alumnos sigue las pautas marcadas en clase cuando tienen que hacer un escrito, mientras que alrededor de un 31% comienza a escribir inmediatamente, sin guión previo.

Se consideró necesario conocer qué idioma se habla en los hogares de estos alumnos y, a la pregunta ¿con qué frecuencia hablas castellano en casa?, la mayoría, un 62,1%, manifestó que habla castellano siempre o casi siempre.

En lo referido a ¿cuántos libros lees al mes?, el 39,8% del colectivo afirma que lee uno o dos libros.

A la pregunta ¿cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la escritura libre en la clase de lengua o literatura? la respuesta más frecuente, un 35%, ha sido que menos de una hora semanal.

Cuando se pregunta ¿con qué frecuencia se te pide que hagas trabajos escritos sobre lo que has leído en la clase de lengua o literatura? el porcentaje más alto, un 34%, corresponde a los que realizan estos trabajos algunas veces.

Los alumnos, cuando se les pregunta ¿cómo consideras que el profesor/a de lengua valora tu trabajo en esta asignatura?, manifiestan, en un 36,9%, estar bien valorados por el profesorado de esta materia.

Se ha intentado conocer el gusto de los alumnos por la lectura y se ha obtenido la información de que a un 60,2% del total de alumnos le gusta leer, la mayoría saca libros de la biblioteca y algo más de dos tercios elige los libros que leen.

Con respecto a cómo se trabajan las distintas actividades de la clase de Lengua, en torno al 40,1% del total de los alumnos dice que trabajan en grupo en alguna actividad de esta materia y más de un 31,0% piensa que colabora bastante en la planificación de las actividades de la clase de Lengua.

6.2. Área de Matemáticas

Instrumentos

La finalidad de la evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos de Sexto Curso de EGB en el área de Matemáticas es, en primer lugar, conocer el nivel de aprendizaje conseguido en dicha materia y, en segundo lugar, tener un punto de referencia para el futuro seguimiento de los resultados obtenidos al finalizar la Educación Primaria. Para lograr ambos fines, no sólo había que tener en cuenta los objetivos y contenidos de la Educación General Básica sino que, además, había que realizar un análisis de las enseñanzas comunes previstas en la Educación Primaria para el área de Matemáticas, análisis que fue seguido de otro de los diferentes desarrollos curriculares llevados a cabo por las comunidades autónomas con transferencias plenas en educación y el Territorio MEC.

Una vez realizados los análisis, se compararon entre sí los objetivos generales, los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), y los criterios de evaluación propuestos en los diferentes currículos y, a continuación, se relacionaron con los objetivos generales y los contenidos de la EGB.

Hechos los análisis curriculares, se confeccionó una matriz de evaluación. En las filas de dicha matriz figuran los bloques de que consta el currículo: Números y operaciones, La medida, Formas geométricas y situación en el espacio y Organización de la información. En las columnas aparecen tres tipos de capacidades: conocimiento conceptual, procedimientos y estrategias, y resolución de problemas. Todo ítem se puede clasificar por su contenido o por la capacidad que permite medir.

La prueba definitiva está organizada en torno a capacidades matemáticas y bloques de contenido. Las capacidades se refieren a adquisición de conceptos y procedimientos y a resolución de problemas. Los contenidos pertenecen a varios bloques: Números y operaciones, Medida, Formas geométricas y situación en el espacio, y Organización de la información.

Tras completar un proceso semejante al seguido en el área de Lengua para construir los ítems y realizar el estudio piloto de los mismos, la prueba definitiva quedó constituida por 40 ítems cerrados, cuya distribución según el contenido y las capacidades evaluadas en el Cuadro 6.5.

Cuadro 6.5. Matriz de la prueba de Matemáticas de Sexto de EGB

Contenidos		Conocimiento conceptual nº de ítems	Procedimientos- estrategias nº de ítems	Problemas nº de ítems	Total nº de ítems
1. Números y operaciones	1.1 Números naturales	4	4	3	11
	1.2 Fracciones	1	1	1	3
	1.3 Números decimales	1	1	1	3
	1.4 Otros temas	1	1	1	3
2. Medida de magnitudes		2	3	2	7
3. Geometría	3.1 Elementos geométricos del plano	2	0	1	3
	3.2 Elementos geométricos del espacio	2	0	1	3
	3.3 Sistemas de representación y de referencia	0	2	0	2
	3.4 Perímetros, áreas, volúmenes	1	1	1	3
4. Organización de la información	4.1 Representación y análisis de datos	1	1	0	2
Total		15	14	11	40

Resultados globales

Se calculó primero el porcentaje ponderado de aciertos por alumno, sobre el total de ítems de la prueba. La medida utilizada como resumen de la prueba es el porcentaje medio ponderado de aciertos por alumno. El rendimiento refleja el porcentaje de aciertos sobre 37 ítems, ya que en el análisis estadístico realizado tras la aplicación fueron eliminados tres ítems por su baja correlación biserial-puntual.¹

El porcentaje medio de aciertos por alumno en la prueba de Matemáticas globalmente considerada es de 50,1% con un error típico de 0,2%, con lo que se puede afirmar, con un 95,5%

2

Los tres ítems eliminados resultaron ser uno por cada una de los tipos de capacidad y pertenecían además a tres bloques distintos. Se eliminó un ítem tipo problema del bloque de Números, un ítem tipo concepto del bloque de Geometría y un procedimiento de Medida. Los dos ítems que formaban el bloque de Organización de la información aparecen incorporados al bloque Números y operaciones en el estudio realizado.

de certeza, que para la población objeto de estudio el valor real del porcentaje medio de aciertos por alumno está entre 49,7% y 50,5%.

Ello indica que, como promedio, los alumnos son capaces de resolver correctamente tan sólo unas 50 cuestiones de cada 100 que se le plantean, lo que supone aproximadamente la mitad de la prueba. Es el resultado más bajo de todos los obtenidos en las pruebas realizadas, lo que indica que se trata de un área que exige una especial atención para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Para estudiar en detalle el rendimiento se elaboró una tabla con los porcentajes de alumnos que contestaban correctamente a menos del 25% de los ítems de la prueba, del 25% al 50% de los ítems, del 50% al 75% de los ítems y más del 75% de los ítems. Los resultados son los que aparecen reflejados en el Cuadro 6.6.

Cuadro 6.6. Resultados de la prueba de Matemáticas de Sexto de EGB según porcentaje de aciertos

<i>Número de ítems</i>	<i>Porcentaje de ítems acertados</i>	<i>Porcentaje de alumnos</i>
entre 0 y 9	de 0% a 25%	9,4
entre 10 y 18	de 25% a 50%	42,8
entre 19 y 27	de 50% a 75%	35,7
entre 28 y 37	más del 75%	12,1

Como puede apreciarse, un 47,8% de los alumnos superan más de la mitad de la prueba, siendo tan sólo un 12,1% los que llegan a superar las tres cuartas partes. Por debajo de la cuarta parte queda un grupo poco numeroso, si bien un 42,8% queda entre la cuarta parte y la mitad de respuestas correctas. Sin que el número de alumnos con resultados muy deficientes sea elevado, la proporción de los que se inscriben en el segundo grupo en orden de rendimiento creciente es más abultada de lo esperado. La lectura de estos datos parece indicar que se está ante un área en la que un importante grupo de alumnos obtiene unos resultados por debajo de la mitad de los ítems acertados y en la que cabe esperar una sustancial mejora.

Resultados por bloques curriculares

Los porcentajes medios global y de bloques, por alumno son muy parecidos y están próximos al 50%. Es decir, la población, por término medio, supera alrededor de la mitad de los ítems de la prueba; dentro de cada bloque, la población supera también aproximadamente la mitad de los ítems, como muestra el Cuadro 6.7.

Cuadro 6.7. Porcentajes medios de aciertos en los bloques y en el total de la prueba de Matemáticas de Sexto de EGB

Bloque	nº ítems	% medio de aciertos
Números y operaciones	21	49,8
Medida	6	49,1
Geometría	10	51,3
Global	37	50,1

Por tipo de contenido o capacidad a medir, en conceptos (55%) y procedimientos (53%) el porcentaje medio de aciertos por alumno es superior al 50% pero en resolución de problemas alcanza solamente el 40%.

Se han cruzado los resultados globales de esta materia con la variable sexo como una de las variables fundamentales de este estudio, obteniéndose que en el *rendimiento por sexo* el porcentaje medio de aciertos para las chicas (51%) está dos puntos por encima del correspondiente a los chicos (49%), de modo semejante a como ocurría en el área de Lengua.

Valoración del área

Al final de la prueba se hacían algunas preguntas sobre cómo cree el alumno que va en Matemáticas, su visión de la asignatura en relación a las notas, la realidad que le rodea, el esfuerzo que realiza y si le gustan o no las Matemáticas.

Casi las cuatro quintas partes de los alumnos (77,3%) creen que van muy bien, bien o aprobando en Matemáticas.

Para un 59,5% de los alumnos, sacar buenas notas en Matemáticas es importante para la profesión que vayan a ejercer en el futuro, y también el 56,6% de los padres les dicen a sus hijos que tienen que sacar buenas notas en Matemáticas.

Para un 63,4% del alumnado, estudiar Matemáticas le ayuda a entender mejor los problemas que hay a su alrededor.

Un 37,7% se cree capaz de aprobar Matemáticas sin tener que estudiar mucho y otro 36,6% está poco o nada de acuerdo con esa idea.

A casi la mitad de los alumnos (46,5%) les gustan mucho las Matemáticas, pero a la otra mitad o bien sólo le gustan algo (20,4%) o le gustan poco o nada (28,1%).

Las actividades que se realizan en clase de Matemáticas, según la información que proporcionan los alumnos, son: el profesor manda ejercicios para casa, se corrigen en clase esos ejercicios, se hacen controles sobre lo aprendido, se hacen individualmente ejercicios del libro, se toman notas del encerado, se habla y se muestra al resto de la clase lo aprendido, el profesor explica conceptos usando objetos materiales, el profesor explica como utilizar las Matemáticas en la vida diaria.

Sobre la actitud del alumno ante la resolución de problemas, cerca de la mitad está poco o nada de acuerdo con que un ejercicio de Matemáticas le tenga que salir nada más verlo, y un 65,6% no se rinde, aunque no salga enseñada. Un 70% no le da importancia a equivocarse al intentar algo, puede ser una forma de aproximarse a la solución correcta.

En cuanto a trabajar solo o en grupo, más de la mitad, resuelve mejor los ejercicios trabajando solo. Las tres cuartas partes están de acuerdo en que trabajando en grupo hay más personas dando ideas. Un 66% cree que explicar a otros lo que se les ocurre para ir resolviendo un problema les ayuda a sentirse seguros y a confiar en sí mismos. Y un 82% estima que saber escuchar lo que cada compañero diga sobre un problema planteado es muy importante.

6.3. Áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza

Instrumentos

Al igual que en matemáticas y en lengua, el primer paso del proceso de evaluación de este área, consistió en comparar los diferentes currículos del Área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural de la Educación Primaria, analizando cómo se han desarrollado dichas enseñanzas en el currículo del territorio MEC y en los currículos de las diferentes comunidades autónomas con competencias plenas en educación. Posteriormente se pusieron en relación con los programas de la EGB de las dos áreas citadas, con el fin de que sirviera de referencia para la elaboración del marco conceptual y de los instrumentos de evaluación.

En el análisis curricular realizado, se compararon los objetivos generales, los criterios de evaluación y los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), propuestos en los diferentes currículos. A continuación se relacionaron con los objetivos generales y los contenidos de la EGB.

Para evaluar el grado de adquisición de los objetivos generales de la EGB que fueran coincidentes con los de la Educación Primaria, a través de los contenidos en que aquellos se concretan, se contemplaron los cuatro bloques siguientes:

- a. El conocimiento de los alumnos referido a la capacidad para recordar conceptos, datos y hechos.
- b. La comprensión referida a la capacidad de explicar e interpretar informaciones diversas.
- c. La aplicación en relación a la capacidad para aplicar los conocimientos a nuevas situaciones y a la solución de problemas
- d. El análisis como capacidad de analizar y valorar informaciones y datos

A continuación, se siguió un proceso similar al anteriormente descrito para elaborar los ítems y realizar la prueba piloto. De los 200 ítems que se aplicaron en la prueba piloto se eligieron para la prueba definitiva los 50 que dieron mejores resultados desde el punto de vista del análisis estadístico. Para el cuestionario final se tuvo en cuenta que, en su presentación, los ítems tuvieran una dificultad creciente, que su contenido fuera diverso y que supusieran procesos mentales diferentes para su resolución en función de los niveles de la matriz. No se tuvo en cuenta el área (Ciencias Sociales o Ciencias Naturales), ya que al analizar los datos de la prueba piloto se comprobó que los resultados de las dos áreas evaluadas eran unidimensionales. La matriz finalmente resultante fue la reflejada en el Cuadro 6.8.

Cuadro 6.8. Matriz de la prueba de Ciencias Sociales y Naturales de Sexto de EGB²

Bloques temáticos	Capacidades				Ítems por bloque
	Conocimiento Nº ítems	Comprensión Nº ítems	Aplicación Nº ítems	Análisis Nº ítems	
1. El ser humano y la salud	1	2	2	1	6 (12%)
2. El paisaje	1	2	3	1	7 (14%)
3. El medio físico	1	3	2	1	7 (14%)
4. Los seres vivos	1	2	1	1	5 (10%)
5. Los materiales y sus propiedades	1	1	2	1	5 (10%)
6. Población y actividades humanas	2	1	1	1	5 (10%)
7. Máquinas y aparatos	-	-	-	1	1 (2%)
8. Organización social	-	1	1	1	3 (6%)
9. Medios de comunicación y transporte	-	1	1	-	2 (4%)
10. Cambios y paisajes históricos	2,00	3	2	2	9 (18%)
Total ítems por nivel	9 (18%)	16 (32%)	15 (30%)	10 (20%)	50 (100%)

Resultados globales

El porcentaje medio de aciertos por alumno en la prueba de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales globalmente considerada es de 62,05%, con un error típico de 0,2%, con lo que se puede afirmar, con un 95% de certeza, que para la población objeto de estudio el valor real del porcentaje medio de aciertos por alumno está entre 61,65% y 62,45%.

Ello indica que, como promedio, los alumnos son capaces de resolver correctamente unas 62 cuestiones de cada 100 que se le plantean, lo que casi supone unas dos terceras partes de la prueba. Este resultado es bastante semejante al obtenido en la prueba de Lengua y superior al de matemáticas.

Con la intención de obtener una información más detallada, se elaboró una tabla con los porcentajes de alumnos que contestaban correctamente a menos del 25% de los ítems de la prueba, del 25% al 50% de los ítems, del 50% al 75% de los ítems y más del 75% de los ítems. Los resultados son los que aparecen expuestos en el Cuadro 6.9.

Cuadro 6.9. Resultados de la prueba de Ciencias Sociales y Naturales de Sexto de EGB según porcentaje de aciertos

Número de ítems	Porcentaje de ítems acertados	Porcentaje de alumnos
entre 0 y 12	de 0% a 25%	2,8
entre 13 y 23	de 25% a 50%	24
entre 24 y 35	de 50% a 75%	47,2
entre 36 y 47	más del 75%	26,0

Como puede apreciarse, un 73,2% de los alumnos superan más de la mitad de la prueba, siendo un 26% los que llegan a superar las tres cuartas partes. Por debajo de la cuarta parte queda un grupo muy poco numeroso, si bien un 24% queda entre la cuarta parte y la mitad de respuestas correctas. Ello parece indicar que, si bien el nivel de logro es aceptable, aún hay una minoría significativa de alumnos que requieren una ayuda especial para mejorar su rendimiento.

Resultados por bloques curriculares

La prueba consta de 24 ítems para medir los contenidos de Ciencias Sociales y 23 ítems para los de Ciencias Naturales. Los bloques incluidos en la prueba de Ciencias Sociales y Naturales son los reflejados en el Cuadro 6.8. De ellos, los que llevan los números 2, 6, 8, 9 y 10 pertenecen al actual área de Ciencias Sociales de la EGB y los números 1, 3, 4, 5 y 7 a la de Ciencias Naturales.

El resultado promedio de aciertos por alumno en los bloques de Ciencias Sociales ha sido de 60,6%, mientras que en los de Ciencias Naturales ascendió hasta el 63,6%.

El Cuadro 6.10 informa sobre los porcentajes medios de aciertos en los bloques del área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y será la referencia de posteriores análisis.

Cuadro 6.10. Porcentajes medios de aciertos en los bloques y en el total de la prueba de Ciencias Sociales y Naturales de Sexto de EGB

<i>Dimensiones</i>	<i>C. Sociales %</i>	<i>C. Naturales%</i>	<i>C.S.N.%</i>
Conocimientos	44,5%	66,1%	54,1%
Comprensión	69,6%	58,9%	63,5%
Aplicación	60,9%	72,0%	66,1%
Análisis	65,4%	55,7%	61,1%
GLOBAL	60,6%	63,6%	62,1%

La dimensión referida a los conocimientos es la primera que aparece en la matriz y se define como la capacidad de recordar datos e información. Guarda estrecha relación con la capacidad de memorización, sin implicar comprensión previa. Dicho bloque contiene en la prueba 9 ítems, 5 de Ciencias Sociales y 4 de Ciencias Naturales. El porcentaje medio de aciertos por alumno es de 54,1%, el más bajo de todos los estudiados. Ello es probablemente reflejo del esfuerzo realizado por los profesores por favorecer un aprendizaje comprensivo y no simplemente memorístico, aunque cabría plantearse la necesidad de reforzar esta dimensión del aprendizaje, puesto que parece mejorable.

La comprensión se refiere a la capacidad del estudiante de interpretar y hacer sencillas predicciones basándose en el material aprendido anteriormente. El bloque de comprensión tiene en la prueba 14 ítems, de los que 6 son de Ciencias Sociales y 8 de Ciencias Naturales. El porcentaje medio de aciertos por alumno en ambas áreas dentro de este bloque es de 63,5%, algo por encima de la media global de la prueba. La aplicación lleva consigo la capacidad de resolver problemas nuevos usando el material previamente aprendido. En este nivel se encuentra la aplicación de teorías, reglas y principios a una situación determinada. El bloque de aplicación tiene en la prueba 15 ítems, de los que 8 son de Ciencias Sociales y los 7 restantes de Ciencias Naturales. Uniendo las dos áreas, el porcentaje medio de aciertos por alumno dentro de este bloque ha sido de 66,1%, el resultado parcial más alto obtenido en esta área.

Por último, el análisis es la capacidad de identificar las partes componentes de un problema, determinar sus relaciones, distinguir los elementos importantes de los irrelevantes y reconocer la teoría subyacente a todos los elementos. El bloque de análisis tiene en la prueba 9 ítems, de los que 5 son de Ciencias Sociales y los 4 restantes, de Ciencias Naturales. El porcentaje medio de aciertos por alumno, tomando conjuntamente ambas áreas, dentro de este bloque ha sido de 61,1%, ligeramente por debajo de la media global de la prueba.

A partir de los resultados de esta prueba y si se ordenan los bloques por el mayor a menor porcentaje de aciertos por ítem en Ciencias Sociales el orden es: comprensión, análisis, aplicación y conocimientos; mientras que el orden en Ciencias Naturales es aplicación, conocimiento, comprensión y análisis. Por consiguiente, podría decirse que en Ciencias Sociales se trabaja más la comprensión y el análisis mientras que en Ciencias Naturales son, por el contrario, la aplicación y el conocimiento, las capacidades que reciben mayor atención. Este orden, uniendo ambas áreas es: aplicación, comprensión, análisis y conocimientos.

Se han cruzado los resultados globales de esta materia con la variable sexo como una de las variables fundamentales de este estudio y se ha comprobado que en el *rendimiento por sexo* los porcentajes medios globales de aciertos para las chicas han sido de 62,13%, y para los chicos, de 62,21%, por lo que no se puede hablar de diferencias significativas entre sexos en estas materias.

Valoración de las áreas

La prueba se completa con una serie de preguntas sobre hábitos del alumno relacionados con las Ciencias Sociales y Las Ciencias Naturales y su forma de trabajar en ambas asignaturas.

En una escala que va desde me gustan mucho (1) a las aborrezco (4) a los alumnos les gustan tanto las Ciencias Sociales (media de 2,1) como las Ciencias Naturales (media de 1,78); hay un 4,3% de alumnos que no ha dado respuesta a estas preguntas.

A la pregunta de ¿con qué frecuencia pasa esto en las horas dedicadas a la clase de Sociales o Ciencias Naturales?, los alumnos que han respondido manifiestan, en una escala que va de casi siempre (1) a nunca (4), lo siguiente:

Los profesores enseñan a menudo a interpretar y analizar gráficas, mapas, planos, dibujos, fotografías y textos. La frecuencia media para el profesor de Ciencias Sociales es de 2,24 (de acuerdo con la escala mencionada) pero los porcentajes se acumulan casi por igual entre las respuestas de casi siempre (28,2%), a menudo (26,8%) y de vez en cuando (31,9%). Para el profesor de Ciencias Naturales la media es de 2,43 y los porcentajes vuelven a repartirse, de manera similar a como aparecen en Ciencias Sociales, aunque algo más bajos.

Los alumnos desarrollan a menudo la actividad de copiar apuntes con medias de 1,8 y de 2,06 para una y otra asignatura respectivamente. Según los alumnos, dicha actividad se realiza "casi siempre" en el 42,5% y 39,5% de los casos, respectivamente.

También les parece a los alumnos que a menudo "hacemos un examen o prueba" con medias 1,8 y 1,76 para cada una de las dos materias y, nuevamente, el porcentaje más alto (42,9% en Ciencias Sociales y 45% en Ciencias Naturales) corresponde a "casi siempre". Otro tanto ocurre con la actividad de trabajar individualmente en fichas de trabajo o con el libro de texto con medias y porcentajes similares a los anteriores.

Los alumnos dicen que en sus clases, de vez en cuando, trabajan en pequeños grupos con una media de 3,03 para la clase de Ciencias Sociales y un 37,9% del total de alumnos que afirma

no hacerlo nunca. En clase de Ciencias Naturales se alcanza una media de 2,89, con unos porcentajes superiores al 30% de los alumnos que afirman que no se hace nunca o sólo de vez en cuando.

La afirmación "el profesor utiliza el proyector de diapositivas" alcanza una media de 3,33 y de 3,40 para el de Ciencias Sociales y el de Ciencias Naturales respectivamente, lo que supone que los alumnos consideran que el profesorado realiza esta actividad de vez en cuando o nunca. En ambos casos un porcentaje superior al 56% considera que esta actividad no se realiza nunca. Dicen prácticamente lo mismo al hablar de si el profesor les proyecta vídeos referidos a estas materias.

Los alumnos afirman que en clase de Ciencias Sociales, utilizan a menudo atlas y mapas murales (media 2,31). El porcentaje más alto, 32,9%, afirma que lo hace de vez en cuando. En clase de Ciencias Naturales realizan esta actividad de vez en cuando (media 3,03), y el porcentaje más alto, 41,9%, afirma no hacerlo nunca.

Tanto en una materia como en otra, los alumnos afirman que, de vez en cuando, realizan excursiones por su comunidad relacionadas con la asignatura. En este caso las medias tienen valores cercanos a 3; los porcentajes más altos, en torno al 35% y 42% del total de los alumnos y respectivamente para Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, declaran no hacerlo sino de vez en cuando o nunca.

A juicio de los alumnos, a menudo y en ambas materias, el profesor manda deberes para casa con medias algo superiores a 1.7. En este caso, el porcentaje más alto, por encima del 52% del total de los alumnos, indica que se les manda casi siempre. Con medias bastante similares y porcentajes algo más bajos que los de la pregunta anterior, dicen los alumnos que el profesor revisa los deberes.

La actividad de debatir un tema entre todos los alumnos actuando el profesor de moderador, con medias 2,85 y 2,86 respectivamente, se realiza de vez en cuando, y los porcentajes más altos, por encima del 35%, afirman no hacerlo nunca.

Con respecto a la realización de actividades fuera del aula en la clase de Ciencias Sociales o realización de experiencias prácticas en el aula o laboratorio en la clase de Ciencias Naturales, los porcentajes más altos del total de alumnos, 44,2% y 34,3% respectivamente, dicen que nunca se realiza esta actividad (medias 3,1 y 2,82).

Cuando a los alumnos se les pide opinión sobre la frecuencia con que se dan determinadas actividades al empezar un tema nuevo en clase, manifiestan que el profesor casi siempre les pregunta sobre lo que saben del tema nuevo, según el porcentaje más alto, alrededor del 30% del total de alumnos, y la media está muy cercana a 2,50. Con porcentajes y medias muy similares se manifiestan cuando dicen que el profesor les da una visión general sobre el tema y escribe un guión en la pizarra.

Los porcentajes más altos, por encima de 27%, de los alumnos manifiestan por igual que nunca o de vez en cuando, el profesor introduce un tema con un problema práctico relacionado con la vida diaria. La media, en torno al 2,74 indica que la actividad se realiza de vez en cuando.

La realización de actividades en grupos pequeños es considerada, según el porcentaje más alto, cercano al 40%, como un tipo de actividad que nunca se realiza. La media es 3,0.

Más del 58% del total de alumnos manifiesta que casi siempre, al empezar un tema nuevo, siguen el libro de texto. Con porcentajes y medias algo más bajos, pero en la misma línea, los alumnos opinan que el profesor dedica todo el tiempo de la clase a explicar el tema. Más del 31% opina que nunca el profesor da fotocopias de contenidos relacionados con el tema, y la media, en torno al 2,71, afirma que se hace de vez en cuando.

6.4. Actitudes relacionadas con los temas transversales

La presencia de los temas transversales es una aportación novedosa que aparece explícitamente por primera vez en la enseñanza con el nuevo sistema educativo. La LOGSE justifica su importancia y la necesidad de tenerlos presentes en el desarrollo de las diferentes áreas curriculares por su carácter interdisciplinar y globalizador. Por consiguiente, dichos temas no han sido objeto de un estudio o una reflexión sistemáticos por parte de los alumnos de Sexto Curso de EGB. Sin embargo, su importancia ha sido evidente en la enseñanza desde hace tiempo. Por ese motivo, una parte del cuestionario general del alumno está formado por preguntas que tienen que ver con los que actualmente se conocen como temas transversales.

Aprecio por los valores básicos de la convivencia

Cerca del 50% de los alumnos prefieren que la elaboración de las normas para jugar se lleve a cabo por todo el grupo, aunque a un 17,3% le gustaría que estuviesen dadas de antemano y que no hubiese que discutir las. Otros porcentajes menores optan por una sola persona para dictar normas (profesor, árbitro, capitán del equipo).

Sobre las normas que rigen los trabajos de clase, la opinión de cerca del 75% de los alumnos se divide entre los que opinan que debe establecerlas el profesor (26,2%), quienes prefieren que se elaboren colectivamente con la participación del profesor (24,1%), y los que quieren que las establezca el profesor consultando con los alumnos (22,0%).

Mientras que el 37,5% de la totalidad de los alumnos intentaría convencer a los demás cuando tienen una opinión diferente a la propia, el 33,5% opta por callarse ante esa situación.

Cuando se les pregunta si se solidarizarían ante una petición justa por parte de los compañeros, un 27,3% lo haría siempre y un 16,6%, casi siempre. Un 28,6% estaría dispuesto a solidarizarse algunas veces.

Las razones por las que cambiarían de actitud, cuando se les advierte que el comportamiento que tienen no es el correcto, son por contentar a sus padres en un 57,3% de los casos y por la propia satisfacción personal en el 49,8%. Por otro lado, más del 60% no cambiaría de actitud por contentar a los profesores, evitar un castigo o conseguir un mayor aprecio y estima de los amigos y amigas.

Conocimiento y valoración de las características fundamentales del entorno físico, social y cultural

Actitudes sociales

En este apartado se ha pretendido obtener algún indicador de las actitudes sociales de los alumnos sobre aspectos sociales. Para ello no se han hecho preguntas directas de opinión sino que se ha utilizado como indicador las respuestas a la lectura de un cuento de Gianni Rodari titulado **Jaime de cristal**, en el que el autor pone de manifiesto cómo viven y cuáles son las relaciones

sociales entre las personas de un país dominado por el miedo a causa de un gobierno tiránico. El temor hace que todos callen. El único que no calla es Jaime, símbolo de enfrentamiento a la injusticia, un niño que no puede mentir porque en la metáfora del cuento es de cristal y sus pensamientos son visibles. Los tiranos le castigan por ello.

A través de las respuestas dadas por los alumnos se observa que más de la mitad, un 57,4%, se identifica con el personaje protagonista aun cuando sufra los abusos de un poder tiránico. Sin embargo, sólo a un 16,2% del alumnado le gustaría que sus pensamientos fueran transparentes. Lo que significa que si bien a la mitad de los alumnos muestra una actitud de enfrentamiento a la injusticia, casi todos ellos quieren controlar la situación: qué, cómo y cuándo decir, rehuendo del enfrentamiento directo.

Por otro lado, alrededor de un 30% se identifica más con la gente del pueblo, que no se enfrenta directamente a la tiranía, lo que indica un cierto grado de conformismo social. Además, de enfrentarse a la injusticia, en la vida real, se dejaría aconsejar por sus padres y sus profesores.

De nuevo es algo más de la mitad de los alumnos la que manifiesta que siempre merece la pena luchar por la verdad y la justicia, aunque con ello salgan perjudicados los propios intereses.

Por último, más del 50% del alumnado conoce las diferencias entre un gobierno democrático y otro que no lo es.

Como conclusión a este apartado se podría decir que más de la mitad de los alumnos afirman que se enfrentarían a situaciones injustas, que lucharían por la verdad y la justicia pero poniendo algunas condiciones a esa lucha.

Valoración y respeto de todas las culturas y rechazo de todo tipo de discriminación

El 48% de los alumnos manifiesta que no le molesta nada los compañeros y compañeras que se comportan de modo diferente si sus costumbres no hacen daño a nadie y un 16,9% dice que muy poco. Por el contrario, un 11,3% declara que les molesta bastante o mucho.

Si se les pregunta cuál sería su comportamiento ante la incorporación a clase de un niño o niña que no es de la misma localidad o nacionalidad, un 44,8% lo aceptaría siempre y en cualquier circunstancia y un 28,8% lo aceptaría como amigo. Sólo un 1,6% no lo aceptaría y un 4,4% lo aceptaría dependiendo de cómo fueran.

Con respecto a si aceptarían en su equipo, a la hora de practicar un deporte, a un niño o una niña que corre con dificultad, el 42,6% dice que sí lo aceptaría, sea niño o niña y aunque corra con mucha dificultad y un 7,9% no lo aceptaría si corre con mucha dificultad, tanto si es niña como si es niño.

En general, parece haber una actitud de aceptación de la diferencia y tendencia a la integración, al menos en el terreno de las declaraciones.

7. ANÁLISIS DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO

Una vez realizado el análisis fundamentalmente descriptivo de los datos obtenidos en el presente estudio, ha parecido imprescindible avanzar algo más, con el fin de identificar los factores asociados significativamente al rendimiento de los alumnos evaluados. A partir de la identificación de dichos factores y de las variables o conjuntos de variables que los conforman, se ha valorado la relación de los mismos con los rendimientos obtenidos. Seguidamente se han diferenciado los factores externos al sistema educativo de los internos al mismo, para poder estimar el "valor añadido" que el sistema educativo aporta a los alumnos, tras detraer el efecto de los factores externos más relevantes.

De las distintas dimensiones tenidas en cuenta en la evaluación, este análisis ha partido de la hipótesis inicial de que las variables externas más influyentes son las relacionadas con el contexto del centro y con el entorno familiar del alumno, mientras que las internas más influyentes son las que tienen que ver con los procesos educativos y, muy especialmente, con la práctica docente y el clima escolar de la clase.

El cúmulo de datos manejado a lo largo del informe es ingente, como ha podido comprobarse. Así pues, el primer paso ha consistido en reducir esa información mediante la definición de constructos que recogen los elementos comunes de distintos ítems. Dichos constructos, acompañados en ocasiones de variables individuales, han servido de base para efectuar el análisis que aquí se presenta.

7.1. Preparación de la información

La mayor parte de la información necesaria para la realización de este análisis debería proceder de los datos proporcionados por los cuestionarios de los alumnos y de las familias. Dada la tasa de respuesta de estas últimas, cercana al 50%, ha resultado conveniente considerar a la clase y no al alumno como unidad de análisis en este informe preliminar. Así, a cada una de las clases incluidas en la muestra se le ha asignado la media de las observaciones válidas que le corresponden, a partir de los datos de sus alumnos y familias. Por medio de dicho procedimiento se han obtenido dos clases de datos, unos para Primer Ciclo y otros para Sexto de EGB, en cada uno de los cuales figuran las 435 clases que componen la muestra, con las medias de las variables correspondientes a su alumnado, a las familias y al profesorado de los mismos.

A la hora de preparar los datos referentes a las condiciones socioeconómicas y socioculturales que inciden en el rendimiento del alumnado, ha sido preciso establecer criterios adecuados para seleccionar la información asignada a cada uno de ellos, habida cuenta de la distinta fiabilidad de cada uno de los colectivos. En el caso de Primer Ciclo se ha tenido en cuenta la información proporcionada por la familia, al ser los alumnos niños de siete años. Sólo en los casos en que la familia no haya respondido a su cuestionario se ha recurrido a las respuestas de los alumnos. Es necesario señalar, no obstante, que en las variables comunes a varios cuestionarios aparece una alta correlación, lo que avala indirectamente este modo de proceder.

Por el contrario, en Sexto Curso de EGB se ha preferido la información de los alumnos, chicos y chicas de doce años, y sólo en su ausencia se han utilizado los datos proporcionados por las familias.

Por otra parte, algunas variables que originalmente estaban codificadas en escalas no ordinales han sido recodificadas y transformadas en variables ordinales (tipo de acceso a la vivienda, lugar de estudio, etc.).

Para la realización del fichero de Sexto Curso de EGB se ha recogido información de tres o cuatro profesores, puesto que hay especialistas en cada una de las materias estudiadas. Por ello, ha parecido conveniente agregar la información de todos ellos y obtener un nuevo dato correspondiente al "profesor-tipo" de Sexto de cada centro que pueda ser correlacionado con el resto de las variables.

7.2. Identificación de factores comunes a las variables en estudio y elaboración de índices

Los datos objeto de análisis han sido agrupados en cuatro conjuntos de información: factores socioeconómico y sociocultural, práctica docente, clima educativo de la familia y clima escolar. Dentro de cada uno de estos conjuntos, mediante la realización de sucesivos análisis factoriales con finalidad exploratoria, se han identificado los factores comunes subyacentes a las distintas variables y formado constructos utilizables como indicadores explicativos del rendimiento y de otras variables dependientes.

Los criterios seguidos para seleccionar las variables o items que definitivamente habrían de quedar incluidas en los constructos objeto de análisis han sido los siguientes:

- a) Se prescindió de las variables no relacionadas "a priori" con los objetivos de este análisis.
- b) Una vez efectuados los primeros análisis factoriales, se desestimaron las variables ligadas a un solo factor que, además, correlacionase poco con el resto de los factores identificados en el proceso de análisis.
- c) Se desecharon también aquellas otras variables que en el análisis presentaban pesos bajos en todos los factores, lo que indicaba que su contribución a la definición del constructo no era significativa.
- d) Por último, cuando se observó una alta correlación entre factores ya identificados que hacían referencia al mismo tipo de información, se realizaron análisis factoriales de segundo orden que permitieron reducir dichos conjuntos de factores a uno solo, o a subconjuntos menores con valor explicativo.

Índice Socioeconómico

Un primer factor externo al sistema educativo es el que tiene que ver con la situación socioeconómica de las familias de los alumnos. La información que se poseía para estimarlo era la relativa a las los estudios y las condiciones profesionales de los padres, las características del

entorno del centro y un conjunto de indicadores externos de la situación socioeconómica familiar. A partir de dichos datos, se seleccionaron inicialmente los ítems que figuran en el Cuadro 7.1 (en el que se expresa el cuestionario de origen y su número de orden) para construir un índice socioeconómico.

Cuadro 7.1. Ítems analizados para la construcción del índice socioeconómico

Contenido de los ítems / Cuestionario y nº de ítems	Alumnos Primer Ciclo	Alumnos Sexto de EGB	Familias	Equipo Directivo
Inicio de la escolarización	3	4		
Número de personas que viven en la casa	5	7		
Profesión del padre	9	11	42	
Situación laboral del padre	10	12	43	
Profesión de la madre	11	14	37	
Situación laboral de la madre	12	15	38	
Número de coches	13	17	46	
Número de baños	14	19	48	
Disponibilidad de espacio para el hijo	15	20	51	
Número de hermanos	6	8		
Número de dormitorios			49	
Régimen de acceso a la vivienda			50	
Nivel socioeconómico del barrio en el que se encuentra del colegio				4

A partir de ese conjunto de variables se efectuaron los análisis factoriales correspondientes a cada uno de los colectivos estudiados (Primer Ciclo y Sexto de EGB), comprobándose que los factores aparecidos eran básicamente comunes a ambos grupos de alumnos, lo que autoriza a realizar un comentario conjunto.

Tras sucesivos análisis del conjunto de variables incluidos en el Cuadro 7.1, se obtuvo un único factor que estima el nivel socioeconómico de la familia y que va asociado positivamente a las variables siguientes: profesión del padre y de la madre, situación laboral de ambos, disponibilidad de espacio por parte del alumno, número de coches de la familia, tamaño de la vivienda (número de baños y dormitorios) y facilidad de acceso a la misma, escolarización temprana y nivel socioeconómico del barrio en el que está localizado el centro. Dicho factor se asocia negativamente a las variables número de hijos y número de personas que viven en el hogar.

Quiere ello decir que se considera que el bienestar económico de las familias del alumnado en estudio está muy relacionado con el hecho de que los progenitores tengan una profesión cualificada; que ambos se encuentren trabajando; que hayan formado una familia poco numerosa; que habiten en una vivienda propia, amplia y con espacios individualizados para los hijos; que hayan escolarizado tempranamente a sus hijos y que les envíen a estudiar a centros situados en barrios socioeconómicamente acomodados.

Indice Sociocultural

Un segundo factor externo al sistema educativo es el que tiene que ver con la situación sociocultural de las familias de los alumnos. Dicho factor es parcialmente semejante al anterior, pero introduce una distinción fundamental, consistente en su referencia a la situación educativa y cultural de la familia. La información que se poseía para estimarlo era la relativa a los estudios y las condiciones profesionales de los padres, las aspiraciones de la familia acerca del nivel máximo de estudios de sus hijos y las prácticas culturales de los componentes de la familia. A partir de dichos datos, se seleccionaron inicialmente los items que figuran en el Cuadro 7.2 (en el que se expresa el cuestionario de origen y su número de orden) para construir un índice sociocultural.

Cuadro 7.2. Items iniciales analizados para la construcción del índice sociocultural.

Contenido de los items / Cuestionario y nº de items	Alumnos Primer Ciclo	Alumnos Sexto Curso de EGB	Familias
Inicio de escolarización	3-4	4	
Aspiraciones de estudios del padre			5A
Aspiraciones de estudios de la madre			5B
Número de hermanos	6-7	7	44
Número de personas que viven en la casa	5-7	7	45
Profesión del padre	9-11	11	42
Profesión de la madre	11-14	14	37
Presencia de libros en la casa	19-22	22	
Estudios de la madre			36
Estudios del padre			41
Tiempo dedicado a otras actividades			14

Una vez realizados los análisis de distinto tipo de las variables citadas, se obtuvo el factor que indica el nivel sociocultural de la familia y que, como se verá, incluye no pocas de las variables que ya estuvieron presentes en la identificación del índice socioeconómico.

El factor determinante del índice sociocultural va asociado positivamente al nivel de estudios del padre y de la madre, a la profesión de ambos, a las aspiraciones que ambos poseen respecto de los estudios de sus hijos, a la escolarización temprana, a la presencia de libros en casa y a la dedicación del tiempo libre a actividades culturales (el hábito lector del alumno tendrá gran significación en análisis posteriores). Por el contrario, dicho factor se asocia negativamente, como se comprueba en el caso del índice socioeconómico, con el número de miembros de la familia en general y el número de hijos en particular.

Puede deducirse de lo dicho que el nivel sociocultural de las familias tiende a ser mayor en la medida en que ambos padres han alcanzado mayor nivel de estudios, han logrado un puesto de trabajo cualificado, tienen unas elevadas expectativas educativas para sus hijos, les han escolarizado en educación infantil, realizan actividades culturales con ellos, se han preocupado de disponer en la casa de numerosos libros y han formado familias poco numerosas.

Indices de Clima Educativo

Como se ha analizado en el capítulo 4, el clima escolar constituye uno de los aspectos más destacables de los procesos educativos. En síntesis, está constituido por un conjunto de relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. A los efectos de estos análisis, la información relativa al clima educativo se recogió mediante 129 preguntas de los cuestionarios de alumnos, padres, profesores y equipo directivo referidos a Primer Ciclo y 215 de los referidos a Sexto de EGB. A partir de ese conjunto de variables, mediante los correspondientes análisis factoriales, se fueron definiendo los constructores que finalmente fueron identificados como componentes de varios índices de clima educativo.

El factor que caracteriza el clima educativo va asociado positivamente a las variables y/o constructores que siguen: relaciones entre las familias y los alumnos en materia de educación, relaciones entre las familias y los centros, relaciones entre los profesores y los alumnos, relaciones de los profesores entre sí, relaciones entre profesores y equipo directivo, relaciones internas del equipo directivo y clima de la clase. En el caso de Primer Ciclo, aparece también la variable específica de relaciones de los padres con el tutor vinculada positivamente con el clima escolar.

El clima escolar viene caracterizado por las relaciones existentes entre los distintos colectivos que forman la comunidad escolar, siendo más favorable en la medida en que las relaciones dentro de los grupos o entre los grupos son más satisfactorias.

Indices de Práctica Docente

En el capítulo 4 también se argumentó acerca del interés de estudiar la práctica docente en el conjunto de los procesos educativos. A los efectos de este análisis, la información relativa a la práctica docente se recoge por medio de 78 preguntas de los cuestionarios de alumnos, padres, profesores y equipo directivo referidos a Primer Ciclo y 136 de los referidos a Sexto de EGB. Mediante los análisis correspondientes, se han extraído de esa suma de variables varios constructores que, si bien son en parte comunes a los dos colectivos en estudio, tienen diferencias suficientes como para efectuar la identificación de ambos por separado. Por otro lado, la reducción de constructores a un solo factor no fue suficientemente clara en ninguno de los dos casos, por lo que pareció más seguro y riguroso trabajar con todos los constructores intermedios obtenidos.

En el caso de Primer Ciclo, los constructores de nivel medio que han permanecido son los siguientes:

- Hábitos autoevaluadores del profesorado según el director
- Evaluación de la práctica docente de los profesores según el director
- Profesor que dirige el trabajo individual del alumno
- Profesor que utiliza el trabajo en grupo
- Profesor de enfoque tradicional individualizado
- Profesor que utiliza materiales adicionales
- Profesor que utiliza materiales editoriales
- Profesor que utiliza materiales de elaboración propia

- Profesor de creencias pedagógicas innovadoras
- Profesor de creencias pedagógicas tradicionales
- Profesor exigente
- Estilo de evaluación por observación
- Estilo de evaluación a través de materiales escritos
- Apoyos recibidos por los profesores de otras instancias y profesionales

En lo que se refiere a Sexto de EGB los constructores intermedios que han permanecido han sido los siguientes:

- Participación del alumno en clase según el alumno
- Participación del alumno en clase según el profesor
- Corrección de ejercicios en clase
- Actividad individual en el aula
- Actividad en el aula en base de apuntes
- Actividad en el aula trabajando en grupo
- Profesor que dirige el trabajo individual del alumno
- Profesor que utiliza el trabajo en grupo
- Profesor de creencias pedagógicas innovadoras
- Profesor de creencias pedagógicas tradicionales
- Preparación de las clases con materiales innovadores
- Preparación de las clases con el libro de texto
- Inicio de un tema nuevo con estilo innovador
- Inicio de un tema nuevo con estilo tradicional
- Práctica docente innovadora
- Práctica docente tradicional
- Feedback según el director
- Frecuencia con la que el alumno realiza deberes según el alumno
- Participación de los colectivos en las actividades

7.3. Niveles de asociación entre los factores identificados y el rendimiento

De entre las variables, factores e índices obtenidos o seleccionados en el apartado anterior, hay algunos que correlacionan altamente con el rendimiento en las diferentes materias y otros que no. Esto sugiere que algunos de esos factores pueden ser buenos predictores del rendimiento.

Para comprobar qué factores pueden contribuir a explicar el rendimiento logrado, se ha realizado un análisis de regresión múltiple para cada materia. A tal fin, se han considerado todos los factores relevantes determinados en el apartado anterior como posibles predictores. Se ha usado el método 'stepwise' (paso a paso) para determinar qué factores entran en la ecuación de regresión (nivel de significación $\alpha=0.05$).

El Cuadro 7.3 sintetiza los resultados más relevantes de estos análisis. En él se pueden apreciar los factores relacionados con el resultado logrado por los alumnos en cada prueba, ordenados en cada área en función de su peso relativo, de mayor a menor.

Cuadro 7.3 Factores relacionados significativamente con los rendimientos clasificados por orden de incidencia en la materia

CURSO	ÁREA	FACTORES
Primer Ciclo	Matemáticas	Índice Sociocultural
		Clima escolar de la clase
	Lengua	Índice Sociocultural
		Clima escolar de la clase
		Profesor que dirige el trabajo individual del alumno
Sexto de EGB	Matemáticas	Índice Sociocultural
		Clima escolar de la clase
		Relación familia-profesor
		Profesor que prepara la clase con el libro de texto
	Lengua	Índice Sociocultural
		Hábito de lectura del alumno
		Participación del alumno en clase
		Relaciones familia-profesor
		<i>Trabajo en grupo en clase*</i>
	Ciencias Sociales y Naturales	Índice Sociocultural
		Hábito de lectura del alumno
		Clima escolar de la clase
		Clima educativo familiar
		Participación del alumno en clase
		Profesor que prepara la clase con el libro de texto
		<i>Trabajo en grupo en clase*</i>

* Estos factores se asocian negativamente con los rendimientos.

Del cuadro se desprende con claridad la incidencia rotunda del índice sociocultural como factor explicativo de los resultados en todas las áreas. Como se ve, en casi todas ellas ocupa el primer lugar por orden de importancia.

En Primer Ciclo aparece un segundo factor, con menor peso pero también con influencia significativa, que es el clima escolar de la clase. En tercer lugar, y solamente referido a Lengua, aparece como factor la práctica docente que implica el trabajo individual del alumno, a veces

dirigido por el profesor, las explicaciones del profesor con intervenciones del alumno y el tratamiento globalizado de los contenidos.

En Sexto parece que el clima escolar de la clase, especialmente importante en Matemáticas, comparte el segundo puesto en orden de importancia con el hábito de lectura, muy singularmente en Lengua y en Ciencias Sociales y Naturales. En estas dos áreas, la participación del alumno en clase y el clima de la clase son factores que también inciden de forma reseñable, mientras que en Matemáticas las relaciones familia-profesor y la utilización del texto por parte del profesor aparecen como variables explicativas en el tercer puesto. Por último, estas dos variables comentadas respecto de Matemáticas y el clima familiar son factores explicativos asociados en menor medida a los resultados en Lengua y en Ciencias Sociales y Naturales. Es preciso señalar la asociación negativa que la variable trabajo en grupo dentro de la clase posee con los resultados en Lengua y en Ciencias Sociales y Naturales.

Si se efectúa un análisis diferenciado de las dos materias que componen el área de Ciencias Sociales y Naturales, se comprueba que en Ciencias Sociales, una vez más, el índice sociocultural aparece como el más significado factor productor del rendimiento, seguido de otros ya comentados como el hábito de lectura, el clima de la clase, el clima en la familia y la práctica docente tradicional. En cuanto a las Ciencias Naturales, el índice sociocultural mantiene su protagonismo, seguido del clima de la clase, el clima en la familia, la participación en clase y, de forma negativa como en casos anteriores, el trabajo en grupo en el aula.

7.4. Factores externos al sistema educativo que contribuyen a explicar los resultados

En el análisis de regresión anterior se determinaron los factores que están asociado con los resultados obtenidos en las pruebas realizadas, sin diferenciar los que corresponden al ámbito estrictamente escolar de los que tienen más que ver con la realidad exterior al centro educativo. Sin embargo, dicha distinción es fundamental, ya que permite valorar la incidencia respectiva de los factores internos y externos y, en consecuencia, diseñar líneas de actuación que tiendan a controlar el efecto de los segundos y a estimular la mejora de los primeros.

Para realizar dicho análisis, se ha comenzado por seleccionar aquellos factores externos que, según se ha demostrado, aparecen significativamente asociados a los resultados. Una vez calculada la ecuación de regresión en función de dichos factores externos, se obtiene una puntuación media que indica su capacidad de explicación. Si de la puntuación media global obtenida por el alumno se deduce la puntuación media predicha exclusivamente por los factores externos citados, se obtiene una puntuación denominada "residual" que recoge una gran parte del rendimiento neto que proporciona el sistema educativo. Dicho de otro modo, la puntuación residual refleja una importante proporción del "valor añadido" que el sistema educativo proporciona al alumno, con independencia de lo aportado por el entorno externo al centro (familia, origen social, barrio, etc.). No obstante el cúmulo de variables externas e internas que inciden en la educación del alumno es superior al que en esta evaluación se ha podido abarcar, de manera que el análisis realizado ha de valorarse teniendo en cuenta esa limitación.

Los distintos factores externos e internos influyen de diverso modo en las distintas áreas estudiadas. Por ese motivo, conviene indicar expresamente cuáles son los factores que inciden sobre cada una de ellas.

En Matemáticas y Lengua de Primer Ciclo hay un sólo factor externo significativo que es el índice sociocultural, tal y como se definió en el apartado anterior. Este indicador, tomado independiente del resto, explica el 29% de la varianza de Matemáticas y el 40% de la de Lengua. Quiere ello decir que las condiciones sociales y culturales en que se desenvuelve el alumno explican por sí solas buena parte de los resultados que obtiene.

En Sexto de EGB, los factores externos relevantes varían algo más que en Primer Ciclo según cuál sea la materia considerada. En Matemáticas, el índice sociocultural explica por sí solo el 43% de la varianza. En Lengua, además del índice sociocultural, incide también, de forma significativa, el hábito de lectura del alumno (considerado un factor externo por tratarse de una actividad realizada fuera del centro, de acuerdo con el modo en que se formuló la pregunta). Ambos factores juntos explican el 61% de la varianza de Lengua.

En Ciencias Sociales aparecen tres factores externos: el índice sociocultural, la frecuencia en la actividad lectora o hábito de lectura y el clima familiar. Estos tres factores tomados conjuntamente explican el 51% de la varianza de las Ciencias Sociales. Conviene señalar la clara incidencia que el hábito de lectura, la costumbre de dedicar periódicamente tiempo a leer cuentos, libros, etc., en las chicas y chicos de esta edad, tiene sobre la capacidad de aprender y la obtención de resultados positivos, especialmente en las materias que requieren mayor dedicación lectora: Lengua y Ciencias Sociales.

Por último, en Ciencias Naturales el índice sociocultural y el clima familiar explican en conjunto el 46% de la varianza de esta materia.

Como se puede apreciar, en Sexto de EGB, el índice sociocultural es el factor externo más relevante y persistente al influir en todas las materias. Esta conclusión es avalada por diversos estudios nacionales e internacionales, por lo que no debe extrañar que aquí también aparezca. Y es interesante señalar que el índice sociocultural es más determinante que el socioeconómico, lo que indica que no es sólo la situación material del alumno la que determina sus resultados, sino la combinación de la misma con los intereses, expectativas y hábitos culturales de su entorno más cercano. Esta conclusión tiene que ser adecuadamente subrayada. Otros factores que también parecen tener una importante incidencia en los resultados son el clima educativo familiar (o calidad de las relaciones en el interior de la familia con respecto a la educación) y el hábito o práctica de lectura.

7.5. Identificación del valor añadido generado por el sistema educativo: el efecto de la titularidad de los centros

De acuerdo con lo expuesto hasta este momento, se han calculado dos puntuaciones para cada grupo de alumnos incluido en la muestra. La primera corresponde a la media de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de ese grupo en dicha materia. Es la que se ha denominado **puntuación inicial** y es el resultado de un conjunto de factores, unos externos al sistema educativo y otros internos al mismo. La segunda puntuación es la resultante de sustraer

a la puntuación inicial la puntuación esperable en función solamente de los factores externos, ya comentados en el apartado anterior. Esa diferencia será denominada **puntuación residual**, o ponderada, e indica cuáles son los resultados obtenidos una vez detraído el efecto de algunos factores externos al sistema educativo. Dicho de otro modo, refleja en mayor medida que la primera la aportación al resultado obtenido por los alumnos del resto de los factores y, en particular, de los internos al propio sistema educativo y a los centros. Se trata de la puntuación que, como se ha indicado anteriormente, más se acerca a lo que podría denominarse el rendimiento neto o el "valor añadido" del sistema educativo, aquello que el propio sistema proporciona a la persona que en él se integra sobre lo que ya trae o recibe del exterior.

A efectos de estudiar el "valor añadido" del sistema educativo, ha parecido conveniente realizar una comparación entre los datos de los centros, en función de su titularidad, para el conjunto del Estado. Como se ha visto en capítulos anteriores, existen diferencias de contexto, recursos y procesos entre las dos redes escolares consolidadas legalmente en España. Por ese motivo, el análisis del efecto de los factores externos e internos al sistema educativo ofrece en este aspecto una singular potencia explicativa.

Para trabajar con las variables escogidas y de acuerdo con los criterios presentados, ha sido preciso tipificarlas previamente, situándolas en una misma escala, lo que ha permitido su comparación. Posteriormente, se ha realizado el análisis de la varianza de cada puntuación en relación con la variable en cuestión. Todos los análisis han sido realizados con un nivel de significación del 5%.

Los resultados obtenidos al efectuar este proceso de detección de los factores externos al sistema educativo se recogen en el Cuadro 7.3. En él se pueden apreciar las puntuaciones residuales o ponderadas, calculadas una vez detraído el efecto del índice sociocultural, el clima familiar y el hábito lector, en función de la titularidad de los centros. Como efecto de la operación estadística realizada, las medidas estatales de cada prueba se modifican ligeramente, aunque sin exceder nunca la diferencia en más de un 0,6 %.

Cuadro 7.3 *Puntuaciones residuales o ponderadas obtenidas en las diversas áreas según la titularidad de los centros*

		Matemáticas %	Lengua %	C. Sociales y Naturales %
Primer Ciclo	Público	61,30	71,70	
	Privado	61,92	72,09	
	Total	61,53	71,83	
Sexto	Público	49,79	63,63	62,05
	Privado	50,58	65,03	62,03
	Total	50,08	64,13	62,05

Como se observa fácilmente en el Cuadro 7.3, las diferencias inicialmente existentes entre los centros públicos y los privados dejan de ser estadísticamente significativas una vez que se consideran las puntuaciones residuales. La representación gráfica de dichos datos puede encontrarse en los Gráficos 7.1 y 7.2.

Gráfico 7.1. Puntuación por titularidad. Primer Ciclo de Educación Primaria

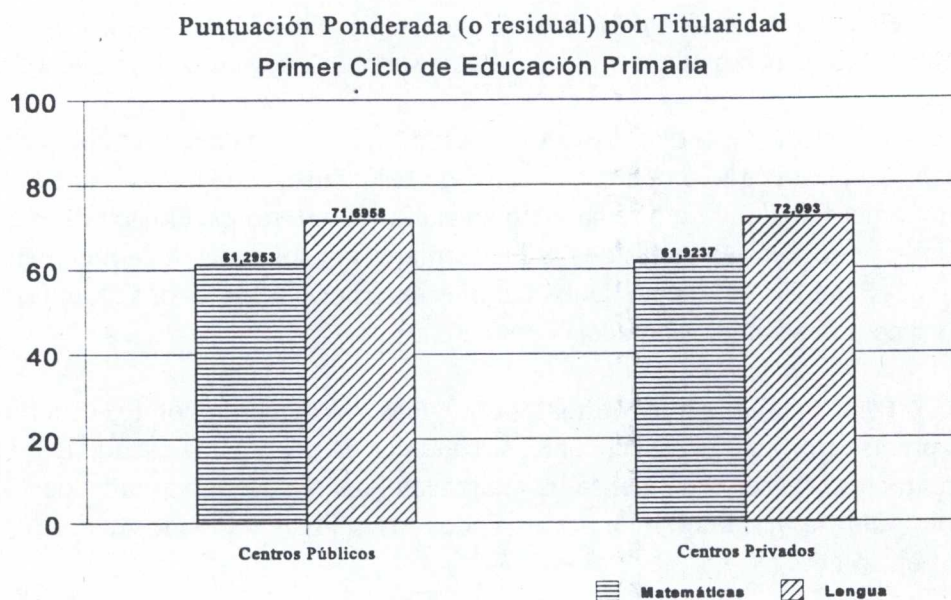
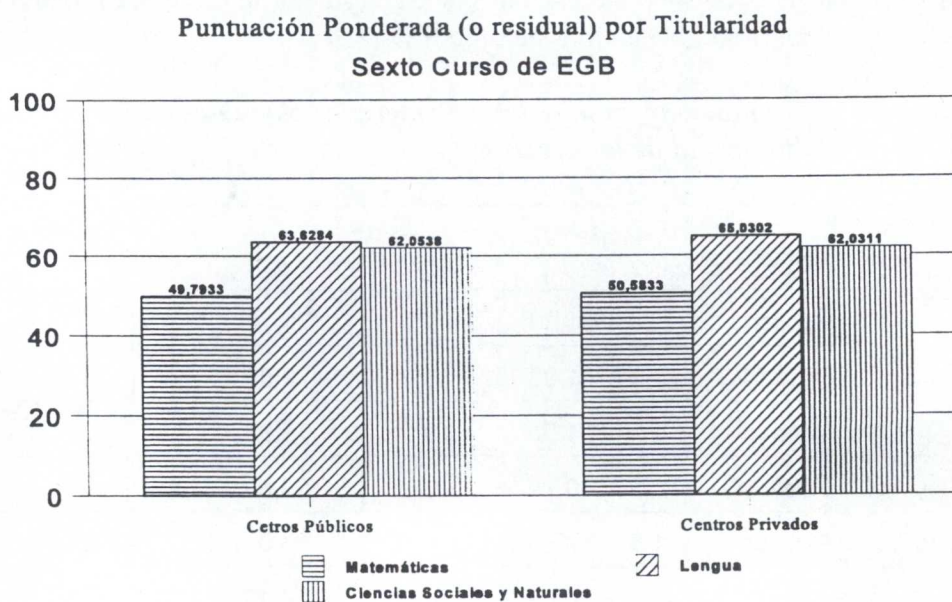


Gráfico 7.2. Puntuación por titularidad. Sexto de EGB



Como puede apreciarse, la diferencia existente entre las puntuaciones, una vez detraídos los efectos de los factores externos al propio sistema educativo, son muy tenues. Ello está indicando que la diferencia existente entre los resultados obtenidos por los centros públicos y los privados tiene fundamentalmente que ver con la condición sociocultural de las familias de los alumnos. Dicho de otro modo, la diferencia de resultados entre ambas redes es primordialmente una diferencia de población atendida. Obviamente, la detracción del efecto de los factores externos no explica completamente la diferencia apreciada, pero la reduce hasta hacerla casi insignificante. Estudios posteriores habrán de profundizar en esta dirección de análisis, puesto que es ahí donde se determina y se define la calidad de la educación que ofrecen los centros y donde habrá que profundizar para continuar desarrollando algunas de las conclusiones iniciales de este trabajo.

7.5. Conclusiones preliminares

De los distintos factores internos y externos que influyen en los resultados educativos comentados hasta aquí, destaca, muy por encima del resto, el índice sociocultural, que absorbe dentro de sí una parte significativa del índice socioeconómico. En segundo lugar, a una cierta distancia, se encuentra el clima de relaciones de la clase, seguido, especialmente en el caso de Sexto Curso, por el clima educativo familiar y el hábito de lectura de los alumnos.

De entre los factores internos más significativos, es preciso destacar, además del clima de la clase ya citado, la práctica docente encaminada a implicar al alumno individualmente y, en el caso de Sexto Curso, la participación del alumno en clase.

En el caso concreto del Primer Ciclo, el índice sociocultural y el clima de la clase explican una parte importante de los resultados alcanzados tanto en Matemáticas como en Lengua. También influye en el rendimiento obtenido en Lengua el estilo de enseñanza en el que el profesor implica al alumno individualmente y el trabajo global de los contenidos, lo que pone de manifiesto la importancia de la labor del maestro.

En cuanto a de Sexto Curso de EGB, es así mismo el índice sociocultural el factor que más se asocia al rendimiento en las áreas estudiadas. En el caso de la Lengua, también interviene significativamente el hábito de lectura que, junto con el clima familiar, influye igualmente en los resultados de Ciencias Sociales. En lo referente a Ciencias Naturales, junto al índice sociocultural, aparece el clima familiar, aunque con menor potencia explicativa.

Por último, parece claro que las diferencias de resultados que existen entre los centros privados y los públicos pierden significación una vez detraído el efecto de los factores externos, lo que indica que dichas diferencias se deben en buena medida al nivel sociocultural de los alumnos más que a diferencias relevantes entre los procesos educativos internos a los centros. Esta observación es aplicable tanto al caso de Primer Ciclo como al de Sexto de EGB.

8. CONCLUSIONES PRELIMINARES DEL ESTUDIO: PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

Una vez descrito el proceso general que se ha seguido para evaluar la Educación Primaria, presentados los datos obtenidos en cada una de las dimensiones abordadas y efectuados los análisis encaminados a valorar la relación existente entre varios factores internos y externos al sistema educativo y los resultados obtenidos por los alumnos, este último capítulo tiene como objetivo sintetizar las principales conclusiones que cabe extraer del estudio.

Es necesario insistir en el hecho de que se trata de unas conclusiones todavía preliminares, ya que están basadas en los primeros análisis realizados a partir de la gran cantidad de datos disponibles. Así pues, deben ser interpretadas con cautela, en espera de análisis posteriores que permitan matizarlas y descender a un mayor grado de detalle. Pero, no obstante y dada su relevancia, merecen ser presentadas públicamente. Ese y no otro es el propósito de esta serie de conclusiones y recomendaciones. organizadas por apartados.

Acerca de las características del estudio

1. Es necesario comenzar señalando que estudios como el recogido en este informe, de ámbito estatal e incluyendo la realización de pruebas de diversas áreas, no han sido frecuentes en nuestra historia reciente. Si bien las Administraciones y los ciudadanos han dispuesto generalmente de datos relativos a los recursos y condiciones de los centros, no ha sido habitual disponer de información referida a los procesos educativos que tienen lugar en ellos ni de datos directos y normalizados acerca del nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.
2. Por otra parte, hay que señalar que éste es el primer trabajo íntegramente realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y en el que han participado las siete Comunidades Autónomas que ya han recibido transferencias plenas en materia educativa y el Ministerio de Educación y Ciencia en representación de las diez restantes. Este informe es el primer resultado del Plan de Actuación 1994-1997, que fue aprobado en julio de 1994 por la Conferencia sectorial de Educación.

Acerca de los recursos de los centros

3. Los centros de Educación Primaria parecen disponer, en general, de buenas condiciones materiales para la enseñanza. Según afirman los aplicadores del estudio, la mayoría de los colegios están situados en edificios bastante bien conservados, sean de construcción tradicional o moderna, y con buen aspecto general. No obstante, un 10% presenta cierto abandono y casi la tercera parte carece de espacio cubierto para Educación Física, una cuarta parte de espacios para reuniones de las asociaciones de padres y una quinta parte de sala de usos polivalentes.
4. El equipamiento y los recursos materiales de los centros de Educación Primaria son calificados en general por los profesores de suficientes para el desarrollo de sus tareas

docentes. Más del 90% de los centros estudiados dispone de fotocopiadora, aparato de vídeo y/o radiocasete, un 85% tiene proyector de diapositivas y un 76% cuenta con ordenadores. Los profesores de los centros privados afirman disponer de algunos medios más que los públicos, aunque las diferencias en este aspecto no sean grandes. Más de la mitad de los profesores opina que los espacios, el mobiliario y los recursos educativos disponibles son acordes con las exigencias mínimas que plantea la implantación de la nueva etapa.

5. Los profesores y los equipos directivos de los centros confían más en la experiencia que en la formación a la hora de mejorar su práctica docente o directiva, respectivamente. Aunque la diferencia entre la valoración de la primera y de la segunda no es abrumadora, la tendencia es constante. Sin embargo, dicha opinión no está reñida con una alta participación en actividades de formación. De hecho, la práctica totalidad (un 98%) de los profesores ha asistido alguna vez a una actividad de perfeccionamiento y, como promedio, cada profesor ha acudido a unas cinco actividades en los últimos cinco años. Además, un 57% de los equipos directivos opina que la formación recibida por los profesores de sus centros respectivos ha contribuido a mejorar mucho o bastante la práctica docente.
6. Los profesores de Primer Ciclo, que cuentan ya con una cierta experiencia en la nueva etapa, afirman que conocen bastante bien las novedades introducidas por la Reforma educativa y, en términos generales, las valoran positivamente. No obstante, encuentran dificultades y demandan formación específica para abordar algunas de las nuevas prácticas y, muy especialmente, la atención a la diversidad de los alumnos, los procedimientos y estrategias de evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos, y el tratamiento de los temas transversales en el nuevo currículo. Esta demanda es coincidente con la que formulan los equipos directivos. Todo hace pensar que el desarrollo de estos aspectos plantea dificultades prácticas a los equipos docentes.

Acerca de los procesos educativos

7. Más del 90% de los centros ha iniciado o finalizado la elaboración de su Proyecto Educativo y la práctica totalidad ha elaborado el Proyecto Curricular de Educación Primaria, de acuerdo con lo previsto en el proceso de implantación de la nueva etapa. Tanto los profesores como los equipos directivos destacan que las decisiones de cada ámbito se han tomado generalmente por consenso. Aunque el proceso de elaboración del Proyecto Curricular no ha estado exento de dificultades, sobre todo al inicio, y pese a que los directores opinan que el apoyo recibido de los diversos órganos de la Administración ha sido más bien escaso, también consideran que puede facilitar el trabajo en equipo del profesorado y contribuir a mejorar la práctica docente. Por otra parte, más del 80% de los profesores opina que existe un alto grado de acuerdo entre el Proyecto Educativo del centro, el Proyecto Curricular de la etapa y la programación del aula.
8. Los profesores de Educación Primaria se muestran en su mayoría partidarios de una metodología moderadamente participativa, en la que la explicación del profesor y el trabajo individual de los alumnos ocupan un lugar relevante. Los de Primer Ciclo, por su parte, se manifiestan más favor del tratamiento interrelacionado de los contenidos que de

- otro diferenciado por áreas, de acuerdo con las características evolutivas de los alumnos. Por lo general, los profesores valoran más el aprendizaje de procedimientos ("aprender a aprender") que el puramente memorístico. Los alumnos de Sexto de EGB perciben que esos principios se traducen en la práctica educativa de sus profesores.
9. Los principales recursos didácticos utilizados en las aulas de Educación Primaria son los materiales escritos, ya se trate de libros de texto (muy frecuentemente), libros de consulta para la clase (frecuentemente) o materiales preparados específicamente y reproducidos por el propio profesor (con cierta frecuencia). En Primer Ciclo también se utilizan otros materiales para su manipulación y escasamente los medios audiovisuales.
 10. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Educación Primaria por sus profesores tiene carácter continuo y se basa principalmente en la revisión de los trabajos y cuadernos de los estudiantes y en la observación de sus intervenciones orales. Más del 80% de los profesores afirman utilizar dichos procedimientos de evaluación, tanto en Primer Ciclo como en Sexto de EGB. En Primer Ciclo también se utilizan, aunque menos frecuentemente, procedimientos sistemáticos de observación con listas de objetivos de aprendizaje pormenorizados. En Sexto de EGB son muchos los profesores que realizan pruebas de control periódicas, con mayor frecuencia en los centros privados que en los públicos.
 11. La práctica de los deberes o tareas a realizar en casa es habitual en los centros de Educación Primaria. La regularidad de la misma y el tiempo a ella dedicado varía considerablemente dependiendo de los centros y los cursos, aunque tienden a ser mayores en los centros privados y a medida que aumenta la edad de los alumnos. Así, si bien en Primer Ciclo un 40% de los profesores no pone deberes nunca o casi nunca y sólo un 23% lo hace con frecuencia o siempre, más del 60% de los alumnos de Sexto tiene frecuentemente tareas para hacer en casa, empleando la mayoría de ellos hasta dos horas diarias en realizarlas.
 12. Son muchos los alumnos que realizan actividades extraescolares a lo largo de la Educación Primaria. La actividad más habitual es el deporte, que realiza alrededor de la mitad de los alumnos, estando bastante extendidas otras actividades como la catequesis, el estudio de idiomas o música y las manualidades. En casa, dedican bastante tiempo a jugar, charlar, dibujar y ver televisión y bastante poco a ir a espectáculos, museos y exposiciones con sus padres. Es de destacar que casi un 37% de los alumnos de Sexto manifiestan dedicar más de tres horas diarias a ver la televisión.
 13. Las opiniones expresadas por alumnos, profesores, familias y equipos directivos transmiten una buena impresión acerca del clima colectivo que se vive en los centros de Educación Primaria. En general, son buenas las relaciones que se establecen entre los componentes de la comunidad escolar, contribuyendo en conjunto a crear un ambiente favorable, que resulta más patente en Primer Ciclo que en Sexto de EGB. Así, un 80% de los alumnos de Primer Ciclo están muy satisfechos con sus compañeros, cifra que desciende al 48% en el caso de Sexto. Más del 70% de éstos últimos lo están con la relación que mantienen con sus padres en materia de estudios y con sus profesores. Por su parte, el 80% de los equipos directivos opina que son buenas las relaciones entre los



alumnos de Primer Ciclo y sus profesores, porcentaje que desciende al 68% en Sexto. Por lo que respecta a los profesores, más del 85% están satisfechos de las relaciones con sus compañeros, si bien muestran menor satisfacción con las familias de sus alumnos. Obviamente, existen diferencias entre unos centros y otros, además de surgir mayores dificultades de relación a medida que aumenta la edad de los alumnos y se incrementa el número de los profesores de cada grupo.

14. Los equipos directivos de los centros estudiados se muestran en general algo reticentes ante la escolarización en sus centros de alumnos con necesidades educativas especiales. Por una parte, se manifiestan moderadamente de acuerdo con la afirmación de que la integración es la mejor alternativa para educación de tales alumnos (media de 3,42 en una escala de 1 a 5). Pero, por otra, están menos de acuerdo con que dicha integración produzca efectos positivos en el funcionamiento de los centros (media de 2,8) y con la opinión de que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales mejore la calidad de la atención prestada a todos los alumnos (media de 2,4). Ello parece indicar que se acepta el principio de integración con ciertas reticencias.
15. Los profesores valoran positivamente algunos cambios experimentados en los centros como consecuencia de la implantación de la nueva etapa. Entre ellos destacan especialmente la existencia de profesores especialistas en las áreas de Educación Física y Educación Musical (valoración en la que coinciden con las familias); la importancia otorgada a la participación del profesorado y al trabajo en equipo; la expresión de los objetivos en términos de capacidades; y la secuencia de los objetivos, contenidos o criterios de evaluación de las distintas áreas por ciclos y no por cursos.
16. Los equipos directivos de los centros de Educación Primaria creen que, sin llegar a constituir cuerpos específicos, es necesario profesionalizar la función directiva, aunque respetando el modelo implantado por la LODE: tal es la opinión expresada por un 60% de los directores preguntados. Sin embargo, entre los profesores, la proporción de partidarios de dicha profesionalización disminuye hasta el 34,5%. Ni unos ni otros están a favor de la creación de cuerpos específicos de directores escolares.
17. Los profesores están en general bastante o muy satisfechos con su tipo de trabajo, su horario y su calendario laboral (en porcentajes de respuesta generalmente iguales o superiores al 60%). Menos satisfacción manifiestan con el apoyo que reciben de la Administración (en este caso, el porcentaje de satisfechos desciende al 40%, frente al 26% de insatisfechos). Más repartidas están las opiniones acerca de su retribución económica (25% frente al 28%, respectivamente). La insatisfacción es mayor en lo que se refiere a la relación entre condiciones laborales y salario (30% de insatisfechos y 20% de satisfechos) y aún más en lo relativo a las mejoras profesionales (36,5% de insatisfechos frente a 8,7% de satisfechos).

Acerca del nivel de aprendizaje de los alumnos

18. Los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas pueden considerarse en términos generales moderadamente satisfactorios, con diferencias claras en función del área y el curso. En conjunto, puede afirmarse que son claramente susceptibles de mejora en los

próximos años. La toma de datos realizada en 1995 debe servir de línea base para estudiar los avances que se experimenten en el futuro. Habida cuenta de la carencia de datos comparables en años anteriores, es difícil hacer apreciaciones acerca de la evolución registrada en el pasado.

19. Los resultados alcanzados en las pruebas por los alumnos de Primer Ciclo son bastante concordantes con la valoración que los profesores hacen de su nivel de aprendizaje (en Sexto no se realizó esta comparación). Ello indica que las pruebas aplicadas, pese a la falta de práctica que los alumnos tienen en este tipo de evaluación, se adaptan razonablemente a los criterios de evaluación del currículo de la etapa.
20. Analizando los resultados por áreas, hay que destacar que son las Matemáticas las que arrojan peores resultados. Esto concuerda con la idea común que se tiene sobre la dificultad relativa de las distintas materias y abre un espacio de reflexión para la mejora de su enseñanza. Es interesante así mismo señalar que, en Primer Ciclo, los alumnos superaron el 61,22% de las cuestiones planteadas y, en Sexto de EGB, el 50,1%. No obstante, resulta imposible inferir tendencias a partir de dicha observación. Entre los bloques de contenido estudiados, el que mayores dificultades ha planteado es el relativo a la organización de la información para su tratamiento matemático.
21. Los mejores resultados en los dos niveles estudiados son los de Lengua. Así, en Primer Ciclo los alumnos superaron el 71,3% de las cuestiones propuestas y, en Sexto de EGB, un 64,1%. Ello indica que la adquisición de las capacidades de comunicación lingüística es bastante satisfactoria. Los aspectos que presentan mayores dificultades de aprendizaje son los relativos a la reflexión (gramatical) sobre la propia lengua, en Primer Ciclo, y la lectura crítica, en Sexto. La capacidad más desarrollada es la de comprender los mensajes orales y los textos escritos.

Acerca de los factores que contribuyen a explicar los resultados obtenidos

22. Los análisis realizados muestran claramente la importancia del efecto que ejerce el nivel sociocultural de las familias sobre los resultados académicos de los alumnos en todas las áreas estudiadas, tanto en Primer Ciclo como en Sexto de EGB. Ello pone de manifiesto que el sistema educativo no es un elemento aparte de la realidad social, sino que en gran parte la refleja, por lo que no pueden analizarse los resultados escolares sin tener en cuenta el contexto social en el que se producen. No obstante, los diversos análisis llevados a cabo han puesto de manifiesto algunos otros factores que también están relacionados con el rendimiento. Aunque su peso específico sea menor que el del nivel sociocultural, conviene destacarlos por caer dentro del marco específico de actuación del sistema educativo.
23. El análisis realizado a partir de los datos obtenidos demuestra que dicho nivel sociocultural está estrechamente relacionado con los resultados alcanzados por los alumnos. Sin duda, es el factor externo al sistema educativo que más explica su rendimiento. Tanto es así que, tras detraer el efecto de los factores socioculturales externos sobre las puntuaciones conseguidas por los alumnos, las ligeras diferencias existentes entre la enseñanza privada y la pública no son significativas. Este resultado

- pone de manifiesto que la calidad de la enseñanza (en lo que concierne a los resultados educativos) en los centros privados y públicos no es significativamente diferente, debiéndose las diferencias encontradas sobre todo al nivel sociocultural de las familias del alumnado. Conviene destacar el hecho de que, en términos generales, el sector de población que acude a la enseñanza pública tiene una mayor diversidad interna e incluye un segmento más modesto, en lo que se refiere a su extracción social y a su nivel sociocultural, que el sector que acude a la enseñanza privada.
24. El estudio también muestra la importancia de la influencia de la familia en los resultados educativos de los alumnos. En concreto, se han revelado como factores relevantes para el rendimiento académico el hábito de lectura, el clima educativo familiar y la relación entre la familia y los profesores. Este resultado implica que las familias tienen un papel muy importante que jugar, dado que pueden contribuir por medio de sus actitudes y de su conducta a mejorar los resultados de sus hijos. Aspectos tales como la constancia para mantenerles en el sistema educativo, pese a los eventuales fracasos, el desarrollo de hábitos de estudio y de lectura desde edades tempranas, la realización de actividades culturales con los hijos, el apoyo e interés por sus estudios y la colaboración con el centro en el proceso educativo de sus hijos son parte de la responsabilidad de las familias en la educación de los jóvenes.
 25. El estudio pone así mismo de manifiesto la influencia de los profesores en los resultados educativos de sus alumnos. Dicha influencia es importante en lo que se refiere a las relaciones que establecen con las familias, al clima de convivencia en la clase, a las prácticas pedagógicas y a la metodología didáctica utilizadas, factores todos ellos que se han revelado influyentes en los resultados educativos. Aspectos tales como el fomento de la participación de las familias en la tarea educativa y el asesoramiento para la misma, el establecimiento de buenos canales de comunicación, el manejo y resolución de los posibles conflictos que inevitablemente surgirán, la adopción de metodologías didácticas participativas, aunque con la adecuada atención individualizada a los alumnos, la preparación sistemática de las clases y de materiales didácticos contribuyen a mejorar los resultados educativos.
 26. El estudio pone también de relieve la parte que corresponde a los centros docentes, y dentro de ellos a sus equipos directivos, en la explicación de los resultados logrados. En concreto, su contribución es relevante para la mejora del clima escolar, que aparece varias veces entre los factores explicativos de los logros alcanzados. Aspectos tales como el fomento de la participación de las familias en la vida del centro, la mejora de su organización y funcionamiento o el establecimiento de mecanismos mediante los cuales los miembros de la comunidad educativa sean capaces de sumar sus esfuerzos caen bajo su responsabilidad con vistas a mejorar los resultados educativos.
 27. Teniendo en cuenta de modo global los resultados de este informe preliminar sobre la Educación Primaria, se concluye que la tarea educativa implica la interrelación y la complementariedad de la actuación de las familias, los profesores y los equipos directivos de los centros. Por ello, la actuación de estos agentes educativos debe coordinarse en el mayor grado posible tanto en el ámbito interno del centro, entre profesores y equipos

directivos, como entre éstos y las familias de los alumnos, concretándose dicha coordinación en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular de los centros.

28. Como conclusión final, es claro que el sistema educativo por sí solo no equilibra en la actualidad las diferencias sociales que existen de hecho, pero aún tiene más dificultades si los esfuerzos educativos que realizan los profesores y los centros escolares no se encuentran apoyados y complementados por las familias y por la sociedad en general. Es deber del Estado y de todas las Administraciones públicas, y debe serlo también de los medios de comunicación y de otras instituciones de carácter privado, el apoyar la labor educativa de los profesores y los centros, contribuyendo a crear una sociedad del aprendizaje en la que los valores de la educación y el conocimiento sean socialmente apreciados y valorados por todos.





