

INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN

Documentos de Trabajo, 23

EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Plan general de actuación de la Inspección Educativa.

Curso 2006-2007



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid

www.madrid.org

EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

PLAN GENERAL DE ACTUACIÓN
DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

Curso 2006-2007



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Viceconsejería de Organización Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Esta obra está editada por la
Inspección de Educación de la Viceconsejería
de Educación de la Comunidad de Madrid

Preimpresión

Ilustración 10, Servicios Gráficos

Impresión

BOCM

Tirada: 1.500 ejemplares

DL: M-50.825-2007

ISBN: 978-84-451-3040-7

Printed in Spain

REALIZACIÓN

Subdirección General de Inspección Educativa

GRUPO DE TRABAJO Y ELABORACIÓN DEL INFORME

María del Carmen González Muñoz (**Coordinadora del proyecto**)

Francisco-José Velado Guillén(**Coordinador S.G.I.E.**)

Purificación Álvarez Escudero

Luis Cervero Arroyo

Felipe Díaz Pardo

Purificación Fuente Aguilar

Manuel Martínez Quintana

María Jesús Mohedano Fuertes

Carlos Rodríguez Amunátegui

MAESTROS Y MAESTRAS DE LOS CENTROS MUESTRALES PARTICIPANTES EN LA JORNADA

(Se relacionan en el Anexo III)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONCLUSIONES Y RESPUESTA DE MEJORA	13
1. CONSIDERACIONES PREVIAS	13
2. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA PRUEBA	16
3. CUESTIONARIO SOBRE LA PRUEBA. RESULTADOS	21
3.1. <i>Valoración del documento</i>	21
3.2. <i>Relación entre los resultados globales de la prueba y los resultados académicos de la evaluación final en la Comunidad de Madrid</i>	22
3.3. <i>Relación de los resultados generales de la prueba y los resultados del centro</i>	24
3.4. <i>Factores que influyen en los aciertos y errores en los dominios cognitivos y niveles de competencia del alumnado</i>	26
3.5. <i>El cuestionario de contexto: valoración de algunos resultados</i>	29
3.6. <i>Propuestas de mejora</i>	29
3.7. <i>La necesidad de coordinación</i>	33
3.8. <i>Consideraciones y sugerencias</i>	34
3.9. <i>Conclusiones</i>	35
4. JORNADA DE TRABAJO: APORTACIONES DE LOS GRUPOS	37
4.1. <i>Comprensión y expresión oral</i>	37
4.2. <i>Lectura y comprensión lectora</i>	43
4.3. <i>Expresión escrita</i>	47
4.4. <i>Ortografía y dictado</i>	50
4.5. <i>Reflexión sobre la lengua</i>	52
4.6. <i>Recursos y materiales</i>	56
4.7. <i>Atención a la diversidad</i>	58
5. CONCLUSIONES	63

6. PROPUESTAS DE MEJORA.....	69
ANEXOS	73
<i>Anexo I. Cuestionario</i>	75
<i>Anexo II. Ficha metodológica</i>	81
<i>Anexo III. Relación de centros y profesores.</i>	85

PRESENTACIÓN

Una de las actuaciones que la Consejería de Educación tiene encomendada a Inspección Educativa es la participación en la evaluación del sistema educativo y de sus elementos.

La evaluación del rendimiento escolar en las distintas áreas del currículo adquiere hoy una importancia fundamental. Para que dicha evaluación sea además plenamente efectiva, es necesario que todos participen en el proceso de análisis de los resultados: profesores, equipos directivos de los centros y la Inspección Educativa.

La consejería de Educación está empeñada en mejorar la calidad de la enseñanza de los escolares madrileños y, de este modo, incrementar la satisfacción de los ciudadanos con la enseñanza que se imparte en todos los centros educativos de Madrid. Para ello, no basta con incrementar los recursos materiales y el número de profesores tal y como ya se está haciendo, sino que, además, hay que evaluar qué uso se hace de ellos y qué resultados produce la meritoria acción de los profesores en clase, el esfuerzo e interés de los alumnos y la implicación de las familias.

La Inspección Educativa, a través del equipo de actuación específica de Lengua Castellana y Literatura, ha querido ir más allá de la publicación de los resultados. Por esta razón, ha hecho un seguimiento de la evaluación, en el que han participado los equipos directivos y los profesores de los centros de la muestra, con el objetivo de extraer una serie de conclusiones. Estas conclusiones, las propuestas de mejora que se han hecho en base a las mismas y la descripción del proceso se recogen en este documento.

Este estudio que ahora presentamos enlaza con el Documento de Trabajo n.º 17, Evaluación del rendimiento escolar: Lengua Castellana y Literatura, 4º de Educación Primaria, publicado a comienzos del curso 2005/2006. Señalábamos entonces que los resultados aparecían contextualizados de acuerdo con las características socioeducativas de cada colegio, con el fin de contar con el punto de partida de cada uno de ellos de cara a futuras evaluaciones. Esta contextualización se ha reforzado ahora con conclusiones y propuestas de mejora ajustadas a la realidad de los centros.

Los resultados que obtienen los escolares madrileños en esta área de Lengua Castellana y Literatura y en este curso de 4º de Educación Primaria son satisfactorios, pero el uso de una lengua presenta muchas facetas y por ello siem-

pre hay que mejorar los métodos didácticos y reforzar los aprendizajes con nuevas medidas que se tomen dentro y fuera del aula. En este sentido, los resultados de los alumnos en el área de Lengua Castellana y Literatura no pueden desligarse de los que se obtengan con los planes que se están desarrollando para promover el hábito de la lectura entre niños y jóvenes.

LUCÍA FIGAR DE LACALLE
Consejera de Educación
Madrid, 29 de octubre de 2007

INTRODUCCIÓN

El informe que tengo el gusto de ofrecer a la comunidad educativa forma parte una larga serie de publicaciones técnicas que ha patrocinado la Subdirección General de Inspección Educativa y que en, en su conjunto, pretenden plasmar y difundir aspectos esenciales de las funciones de evaluación, asesoramiento y supervisión que corresponden a la Inspección.

La publicación consigue una explotación efectiva de los datos y conclusiones recogidos en una obra anterior¹ que daba cuenta de la rigurosa evaluación de diagnóstico del rendimiento de los alumnos de 4^º de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el área de Lengua Castellana y Literatura, utilizando como metodología la teoría de respuesta al ítem.

En efecto, no nos ha bastado con publicar un informe de evaluación diagnóstica, sino que hemos querido conocer el impacto del mismo en los centros evaluados. Para ello hemos promovido el debate a dos niveles:

Interno: entre el profesorado y el equipo directivo de los centros muestrales, mediante un cuestionario que interrogaba sobre el contenido y la metodología evaluativa del informe, así como sobre estrategias organizativas y metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua misma.

Externo: entre profesores de los diversos centros que participaron en una jornada conjunta de formación y reflexión organizada en el C.R.I.F. “Las Acacias”, dirigido a la sazón por D. Xavier Gisbert da Cruz a quien desde estas líneas agradecemos su inestimable ayuda. La mencionada jornada, que me alegró presidir, tras una ponencia marco, se estructuró en grupos de trabajo, coordinados por inspectores especialistas. En estos grupos se puso de manifiesto el saber práctico de los docentes en ejercicio como respuesta a los desafíos que, sobre el aprendizaje de la Lengua, aportaban el informe de evaluación y los datos del cuestionario.

Espero que esta publicación constituya no sólo un documento de referencia para los profesores que imparten el área en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, sino también un instrumento insustituible para el asesoramiento que los inspectores despliegan en los mismos para la mejora de las

¹ “Evaluación del Rendimiento Escolar: Lengua Castellana y Literatura, 4^º de Educación Primaria” (Madrid, 2006, Consejería de Educación, Inspección de Educación, Documentos de Trabajo, 17)

competencias lingüísticas de los alumnos. Así, la Inspección contribuirá a potenciar entre el alumnado de la Comunidad de Madrid el dominio de ese gran tesoro que constituye el idioma español, la segunda lengua de comunicación internacional.

M.^a CRUZ GÓMEZ-ELEGIDO RUIZOLALLA
Subdirectora General de Inspección Educativa
Madrid, 29 de octubre de 2007

EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

La evaluación del sistema educativo y, dentro de ella, la evaluación de diagnóstico, se considera hoy en día un principio básico de calidad y una importante fuente de información para conocer el grado de cumplimiento de los objetivos del sistema. Una evaluación de este tipo es, además, un instrumento muy útil para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una ayuda para diseñar y llevar a cabo planes de formación del profesorado.

La evaluación de diagnóstico tiene, en efecto, dos finalidades básicas que se entrelazan y realimentan entre sí: proporcionar a la administración información relevante para la toma de decisiones y ayudar a los centros a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados del alumnado. Esta evaluación externa no sustituye a la evaluación del profesorado, sino que la amplía poniéndola en relación con otros contextos (locales, autonómicos, nacionales...).

Con estas finalidades, de las que se quiere enfatizar su carácter formativo, la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid encomendó a la Subdirección General de Inspección Educativa y situó en el Plan de trabajo de la Inspección de Educación a partir del curso 2001/2002 un amplio proceso de evaluación que se ha concretado en las áreas instrumentales de Matemáticas (6º de Educación Primaria y 4º de E.S.O) y Lengua Castellana y Literatura (3º de E.S.O y 4º de Educación Primaria).

La evaluación de los conocimientos de Lengua Castellana y Literatura de los alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid se realizó en el curso 2004-2005 con la aplicación de una prueba-dictado, prueba de conocimientos y cuestionario de contexto – en una muestra de 136 centros públicos y privados y abarcó a 3.182 alumnos y alumnas. Las características de la prueba y sus resultados se encuentran detallados pormenorizadamente en la publicación *“Evaluación del Rendimiento Escolar: Lengua Castellana y Literatura, 4º de Educación Primaria”* (Madrid, 2006, Consejería de Educación, Inspección de Educación, Documentos de Trabajo, 17, 158 pp.).

Ahora bien, este proceso no se ha limitado a la aplicación de una prueba y a difundir sus resultados —por útil que solamente esta actuación pueda ser— sino que ha buscado la implicación de centros y profesores para interpretar con ellos los resultados y analizar los factores que inciden en los éxitos y fracasos de esta materia. Todo ello con la finalidad de promover cambios en las metodologías didácticas del profesorado de Lengua Castellana y Literatura para mejorar la calidad de estas enseñanzas.

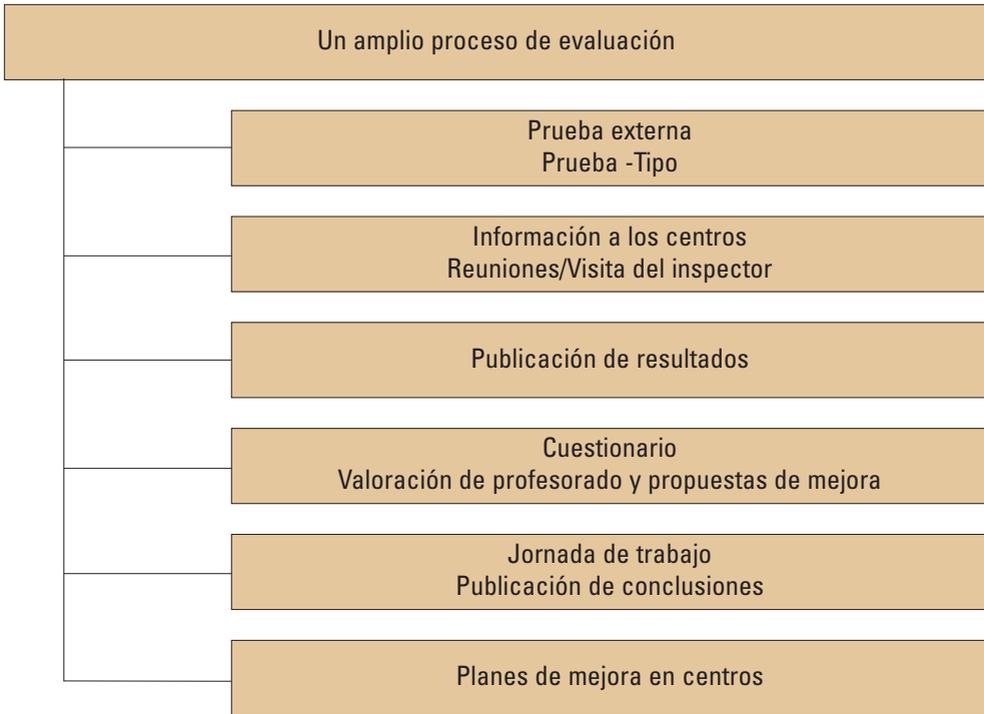
El cuadro 1 ilustra el amplio proceso a través del cual se ha pretendido alcanzar estas finalidades y cuya expresión última es la publicación que ahora se ofrece. En ella, en el apartado 2, se presentan de nuevo las principales conclusiones extraídas de la prueba y el análisis detallado de los rendimientos de los alumnos. Hay que recordar que, conforme se aprecia en el cuadro 1, cada uno de los centros tuvo conocimiento de sus propios resultados, así como de los resultados generales de la prueba.

El apartado 3 se dedica al cuestionario que se dirigió al profesorado que impartía Lengua Castellana y Literatura en el 2º ciclo de Educación Primaria (Anexo I) para solicitar su opinión acerca de la evaluación y de sus principales conclusiones, así como las propuestas de mejora que creyesen oportuno plantear en relación con la enseñanza de esta área. En este apartado se presentan los resultados obtenidos de las respuestas de los 136 centros y más de 500 profesores.

En el apartado 4 se ofrecen las principales conclusiones obtenidas en una jornada en la que profesores e inspectores debatieron en torno a distintos bloques o aspectos de la enseñanza aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura en 4º de Educación Primaria así como las propuestas de mejora que parecieron oportunas y que los centros podrán implementar el próximo curso.

Estas conclusiones y propuestas de mejora se dirigen a todos los centros y a todos los componentes de la comunidad educativa de Madrid y serán objeto de seguimiento en el trabajo habitual de los servicios de inspección educativa.

Cuadro 1



2. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA PRUEBA

Los datos procedentes de los tres instrumentos de evaluación, la prueba de conocimientos y destrezas, el dictado y el cuestionario de contexto, permiten obtener algunas conclusiones sobre la situación del alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura al término del 4º curso de Educación Primaria.

Los resultados que proporciona la prueba de conocimientos y destrezas aportan los porcentajes medios de aciertos, pero también mediante el análisis desde la Teoría de la Respuesta al Item, algunos criterios sustanciales de rendimiento, lo que saben o lo que ignoran los alumnos situados en una escala de rendimiento cuya media es 250 y a cuyos puntos de anclaje se asocian las tareas que los alumnos alcanzan en cada una de esas puntuaciones.

Los resultados del dictado completan esta información básicamente en el manejo de las reglas ortográficas.

El cuestionario permite situar mejor estos resultados en el contexto socioeconómico del alumnado y en la percepción de su rendimiento académico en el área y en su grado de satisfacción en el colegio.

Las siguientes serían algunas de las conclusiones principales que se obtienen con nuestras tres fuentes de información:

1. La fiabilidad de la prueba de conocimientos y destrezas es alta, situada en todos los modelos entre 0,8 y 1. El texto del dictado, el cuestionario de contexto y su proceso de aplicación pueden considerarse adecuados a la luz del análisis efectuado y de los resultados obtenidos.
2. El porcentaje medio de aciertos en la prueba de conocimientos y destrezas es de 65,3%. Las diferencias entre los porcentajes de las Direcciones del Área Territorial y el porcentaje medio de aciertos en la prueba, aunque no son estadísticamente significativas, sí ofrecen diferencias —3,5 puntos porcentuales— entre las áreas mejor situadas y aquellas en las que el porcentaje de aciertos es más bajo.
3. Existen diferencias significativas en el porcentaje medio de aciertos entre los centros, según titularidad. Los centros de titularidad privada —concertados y privados— superan en un 5,9% a los centros de titularidad pública.
4. Las diferencias en el porcentaje medio de aciertos de niños y niñas no son significativas, aunque revelan una ligera superioridad de las niñas.
5. Los alumnos y alumnas que cursan 4º de Educación Primaria con su edad se sitúan mayoritariamente en los niveles centrales de la escala TRI y en menor cuantía en los inferiores. A su vez sus puntuaciones en los niveles superiores registran porcentajes más altos que los de los otros grupos de edad.

6. La comprensión lectora es la dimensión en la que se obtienen mejores resultados. Alcanza porcentajes medios de aciertos del 70,9% y registra una ligera superioridad en textos literarios —71,2%— sobre los verbo-icónicos —70,7%— e informativos- 70,5%. El análisis de escalas TRI confirma estos resultados y, según veremos, precisa rendimientos más concretos.
7. En las operaciones cognitivas requeridas para la comprensión lectora se sitúan en primer lugar por porcentaje de aciertos la comprensión literal —74,9%— y la apreciación lectora —73,2%—. En el análisis TRI se comprueba también que la gran mayoría de los alumnos es capaz de ir más allá de la estricta comprensión literal y realizar inferencias y extraer consecuencias de textos informativos y normativos.
8. Existen diferencias significativas respecto a los porcentajes de aciertos de otras operaciones cognitivas requeridas para la comprensión lectora, menos importantes en lo que respecta a reorganización de la información —70,6%— y notables en relación a la comprensión inferencial —67,8%— y la lectura crítica —67,7%—, ambas más de siete puntos porcentuales por debajo de la comprensión literal.
9. La expresión escrita registra porcentajes de aciertos significativamente inferiores a la comprensión lectora —unos 9 puntos porcentuales menos— y mejores resultados en conceptos que en procedimientos —5 puntos porcentuales menos—.
10. La reflexión, con un 62,5% de aciertos, obtiene resultados porcentuales significativamente más bajos que la comprensión lectora —más de 8 puntos de diferencia—. El análisis TRI permite profundizar en las competencias concretas del alumnado en esta dimensión y los aspectos que le ofrecen más o menos dificultad.
11. Los alumnos conocen mal o no utilizan las normas de acentuación ortográfica de palabras. En este aspecto los resultados de la prueba de conocimientos y destrezas, el análisis TRI y los resultados del dictado, especialmente evidente en la acentuación de palabras agudas y de las palabras con hiato, son coincidentes y significativos.
12. El perfil del alumno medio, que es el que está en torno a los 250 puntos TRI, es decir, en torno a la media de las puntuaciones, y que abarca a un 30% del alumnado, tiene las siguientes competencias:
 - Comprender literalmente ideas principales y secundarias de textos literarios sencillos
 - Identificar elementos esenciales referidos fundamentalmente a cualidades físicas de una parte del cuerpo.
 - Conocer el significado de palabras de uso habitual.
 - Buscar la información que aparece literalmente en viñetas.

- Comprender literalmente textos dialogados.
- Comprender literalmente la información en textos de divulgación.
- Realizar inferencias sobre textos de recomendaciones o instrucciones.
- Comprender el significado connotativo y no literal de expresiones (entrecomilladas) dentro de un contexto.
- Distinguir y utilizar palabras de familias léxicas sencillas.
- Distinguir y utilizar palabras del mismo campo semántico.
- Comprender literalmente el significado de iconos y símbolos.
- Reorganizar la información de un texto literario sencillo.
- Realizar inferencias distinguiendo entre el protagonismo de los personajes y el del autor.
- Realizar inferencias sobre la finalidad y el interés de las recomendaciones e instrucciones en textos normativos.
- Producir frases con coherencia y utilizando vocabulario cuidado de uso frecuente.
- Completar series sencillas de versos utilizando la rima y medida adecuadas.
- Reordenar textos en función de la coherencia temporal.
- Expresarse con coherencia y orden en relación a una secuencia temporal.
- Conocer y respetar la concordancia entre sujeto y predicado.
- Producir textos sencillos usando verbos en presente de indicativo.
- Conocer y respetar la concordancia entre nombre y adjetivo.
- Conocer y relacionar adjetivos sencillos con sus correspondientes antónimos.

13. Haciendo un análisis más detallado de los rendimientos de alumnos y alumnas al término de 4^o curso de Educación Primaria, nos encontramos además que:

- Un 36,5% del alumnado se sitúa en el intervalo siguiente y superior (250-300), incorporando a las anteriores competencias otras relacionadas con la búsqueda de la información proporcionada por símbolos e iconos, la reorganización de la información en textos divulgativos, la realización inferencias sobre textos informativos, la comprensión de las características físicas y rasgos de la personalidad de los personajes en las narraciones, la producción de textos descriptivos sencillos en los que predominan características concretas, la formación de sustantivos a partir de adjetivos, la correcta utilización del imperativo en la producción de textos, la competencia para separar las sílabas de las palabras, el conocimiento de los diptongos, y la relación y construcción de frases antónimas.

- El 66,5% del alumnado se sitúa en los intervalos centrales (200-250 y 250-300) y, por tanto, acumula las competencias descritas en ambos niveles.
- En los intervalos inferiores (100-150 y 150-200) y en los superiores (300-350 y 350-400) se encuentra un porcentaje mucho más reducido de alumnos, respectivamente un 17,5% y un 16,3%. Los extremos de esta escala son casi testimoniales, aunque más altos en la inferior (100-150) con un 3,1% frente al 1,0% del superior (350-400).
- Las competencias se limitan, en el caso más bajo (100-150) que sólo afecta un escaso 3,1% de alumnos, a la comprensión literal de ideas principales y secundarias, la identificación de elementos esenciales referidos fundamentalmente a cualidades físicas de una parte del cuerpo y el conocimiento del significado de palabras de uso habitual.
- El nivel 300-350, en el que se sitúan un 15,3% de alumnos y alumnas, incorpora el conocimiento de familias léxicas de mayor dificultad y de vocabulario poco usual en el entorno del alumno y la relación coherente de palabras del mismo campo semántico, mientras que en el muy minoritario nivel 350-400 —sólo un 1,0% de alumnos y alumnas— se añade la producción de textos descriptivos utilizando adjetivos adecuados referidos a cualidades físicas relacionadas con la persona en general y la formación de sustantivos a partir de verbos. Nótese cómo en los extremos de la escala apenas se han podido asociar un número reducido de habilidades (3), mientras que estas se triplican y cuadruplican en los puntos centrales.

14. A juzgar por el dictado, el alumnado de 4^º curso de Educación Primaria aplica adecuadamente las normas de ortografía que se refieren al uso de las letras mayúsculas, así como las relacionadas con el uso de letras “b”, “g”, “ll”, “m” y “r”. Las palabras que aparecen escritas al margen de la norma forman parte de la última frase del dictado o son palabras de uso menos frecuente en el 2^º ciclo de Educación Primaria.
15. Se constata una correlación alta entre el nivel de rendimiento del alumnado comprobado en la escala TRI y el nivel de cualificación profesional de padres y madres. A la mayor cualificación de estos se corresponden porcentajes menores de alumnos en las escalas de rendimiento más bajas y a la inversa. Es de notar también el desigual reparto del alumnado entre colegios privados y colegios públicos en función del nivel socioeconómico, dado que en estos últimos se concentran más alumnos y alumnas de niveles bajos y menos de niveles altos, mientras que en los colegios privados ocurre lo contrario.

16. La mayoría de los alumnos —un 95,4%— se autoevalúan en el área de Lengua Castellana y Literatura con aprobado, bien o muy bien. Esta apreciación se acerca, pero es inferior en unos 7 puntos porcentuales, a los resultados académicos obtenidos al finalizar el 4º curso de Educación Primaria, los cuales, en el curso 2004-2005 en que se pasó el cuestionario, fueron de un 88.3%. Los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y destrezas son bastante inferiores a los percibidos en la autoevaluación: el 65% de aciertos está por debajo de veinte puntos porcentuales de los resultados de la evaluación final.
17. La gran mayoría del alumnado, un 79,8%, declara tener “bastante” o “mucho” afición a la lectura. El porcentaje mayoritario, un 41,8%, declara leer uno o dos libros al mes. La lectura silenciosa en el colegio es escasa; más de la mitad de los alumnos afirman no dedicar a ella ni una hora semanal, lo que plantea interrogantes sobre las anteriores cifras lectoras.
18. A la gran mayoría del alumnado, 80,5%, parece gustarle ir al colegio, y aún más, a un 93,3%, ir a “su colegio” en concreto. Para la casi totalidad de los alumnos, 90,4%, la relación con su tutor es buena o muy buena.

3. CUESTIONARIO SOBRE LA PRUEBA. RESULTADOS

Una vez publicados y difundidos los resultados de la prueba, se elaboró y remitió a todos los centros de la muestra un cuestionario para conocer el grado de difusión del documento y la opinión de equipos directivos y profesorado que impartía Lengua Castellana y Literatura en 4º curso de Educación Primaria sobre las principales conclusiones del informe. Las veinte preguntas que en el se planteaban pretendían llamar la atención sobre los resultados positivos y menos positivos de la prueba y sobre los factores que podían explicarlos, buscando la reflexión interna del profesorado en los centros sobre ellos y también sobre las propuestas de mejora que pareciesen más oportunas.

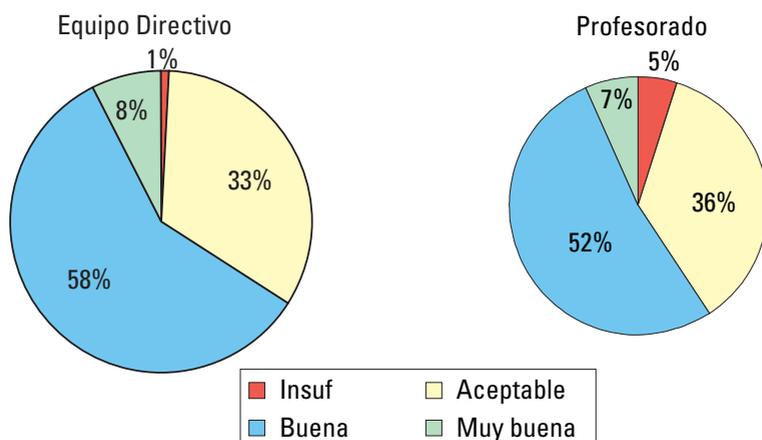
Este cuestionario, que se ofrece completo en Anexo I, proporcionó también información relevante para los grupos de trabajo constituidos por profesores e inspectores en una Jornada de trabajo que tuvo lugar el 19 de abril de 2007. Se ofrecen a continuación las respuestas obtenidas de los 136 centros muestrales, con la participación de más de 500 profesores y para lo que se celebraron 75 reuniones de ciclo además de trabajarse en otros órganos colectivos o a nivel individual.

3.1 Valoración del documento

Según puede verse en el gráfico 1 la mayoría del profesorado realiza una valoración del documento “buena” o “muy buena”, un 66% en el caso de los equipos directivos y un 59% en el del profesorado.

Gráfico 1

Valoración global del documento
“Evaluación del rendimiento escolar. Lengua Castellana y Literatura . 4º E. P”



Se preguntaba también al profesorado por el interés que, a su juicio, tienen las distintas partes del documento. Para la gran mayoría de los opinantes todas las partes ofrecen “bastante” o “mucho” interés (medias respectivamente del 65,6% y de 19,1%). El “poco” interés que parece ofrecer, como media, a un 15,3% de los profesores se debe, en especial, al “carácter excesivamente técnico” de algunos de los capítulos, por cierto inevitables en una publicación de estas características que no puede obviar la ficha técnica de la evaluación. En estos datos se produce, además, el mayor contraste de pareceres: el capítulo referido a las características técnicas de la prueba ofrece “bastante” interés al 72,0 % de los profesores y “mucho” a un 15,3%, frente al 12,7% que le encuentran “poco”.

Habría también que destacar que la presentación de los resultados a partir de técnicas de medida más novedosas para la mayor parte del profesorado, como es la Teoría de la Respuesta al Item, que presenta la distribución de los niveles de competencia del alumnado en Lengua Castellana y Literatura, suscita en estos más interés que cuando se presentan desde la Teoría clásica de los test sobre la base de porcentajes de aciertos y errores: la primera se valora “bastante” o “mucho” por un 78 % del profesorado frente al 73 % de la segunda.

La valoración parcial más alta, un 90,4% para “bastante” o “mucho”, la reciben las conclusiones generales que presentan una visión sintética de los resultados. Es de notar el alto interés que ha despertado también entre el profesorado el dictado y el cuestionario de contexto, cada uno de ellos con un 89%. Los resultados de este cuestionario ofrecen, entre otros, datos altamente expresivos sobre la correlación entre el nivel de rendimiento del alumnado y el nivel de cualificación profesional de padres y madres: a menor cualificación se corresponden niveles de rendimiento más bajos y a la inversa.

3.2. Relación entre los resultados globales de la prueba y los resultados académicos de la evaluación final en la Comunidad de Madrid

La media de resultados positivos de la prueba externa ha sido de un 65%. La media de resultados positivos en el área de Lengua Castellana y Literatura de 4^o curso de Educación primaria en la Comunidad de Madrid en los últimos cursos se sitúa en torno al 88% como ilustra el gráfico 2. Existe, pues, una diferencia de más de 20 puntos entre los resultados de una evaluación externa y otra que es interna y continua y que, como es sabido, produce habitualmente resultados más altos al considerarse en ella aspectos que no pueden ser evaluados en una prueba externa. No obstante, llama la atención una diferencia tan fuerte y pareció oportuno propiciar en el profesorado una reflexión al respecto.

La mayor parte de los profesores —un 59%— atribuye este fuerte desfase a factores externos al centro, como el carácter ajeno de la prueba, su extensión o difi-

cultad o la novedad del dictado, que se presentó grabado para garantizar la homogeneidad de su aplicación en los 136 centros.

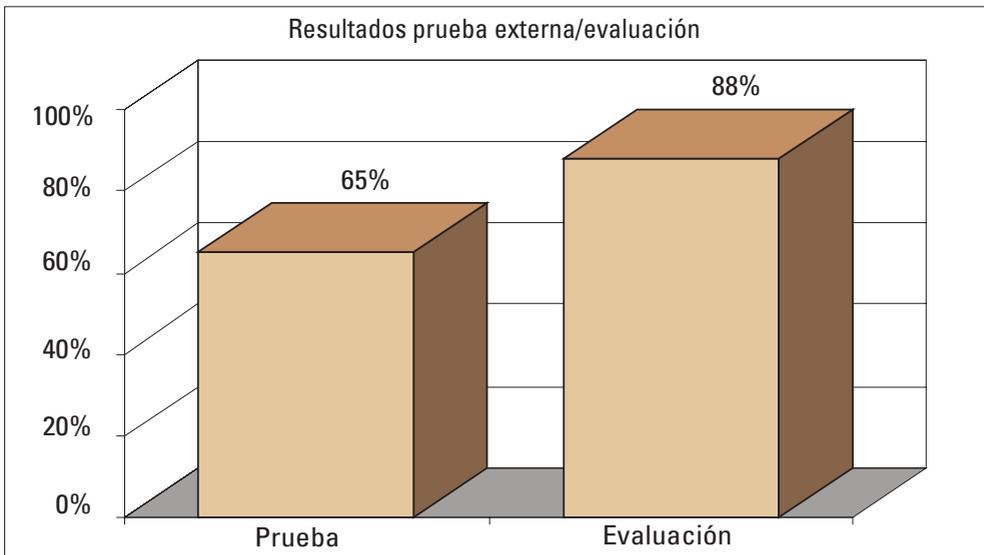
Un 18,5% del profesorado atribuye el desfase a factores relacionados con el alumnado, como la falta de esfuerzo o madurez, la presencia de acnees —en realidad, sus datos se consideraron separadamente y no afectan a los porcentajes finales— o de inmigrantes.

Sólo un escaso 6,6% atribuye la causa del desfase a factores internos del centro y alude a la necesidad de revisar la metodología y mejorar la organización o a la existencia de procedimientos de evaluación poco rigurosos.

Llama la atención la existencia de un considerable 13,3% de profesores que no tienen opinión o prefieren no darla.

Gráfico 2

¿A qué cree que se debe la diferencia entre los resultados de la prueba externa y los obtenidos en la evaluación final en los centros?



Comparación entre porcentajes medios de resultados positivos en la prueba y los de la evaluación final.

- ✓ Causas achacables a:
 - ✓ La prueba externa (muy extensa, difícil, aplicada por persona externa, tipo de prueba, no valora el trabajo continuo y las características alumno, sobró/faltó tiempo, dictado novedoso). 59 %
 - ✓ Los alumnos (falta de esfuerzo, falta de madurez, nivel bajo, ACNEE, inmigrantes). 18,5 %
- 6,6 % {
 - ✓ El área (revisar criterios de evaluación y calificación, dar más importancia a la lectura...).
 - ✓ El centro (organización, muchos profesores, procedimientos de evaluación poco estrictos...).
- ✓ En blanco 13,3% Otros: 2,6%

La jornada de trabajo con el profesorado permitió reflexionar sobre estos significativos datos y proporcionar información sobre las características de una prueba externa y sobre la realidad de la prueba concreta que en su día se aplicó.

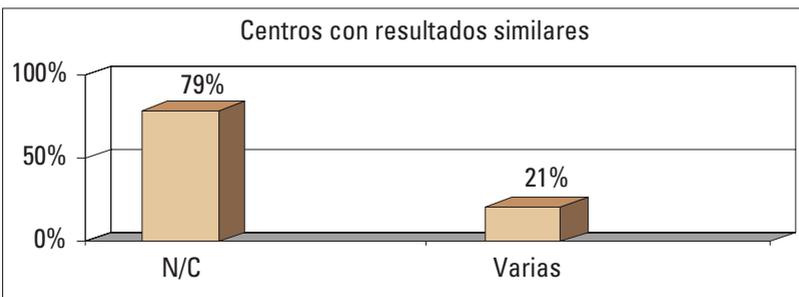
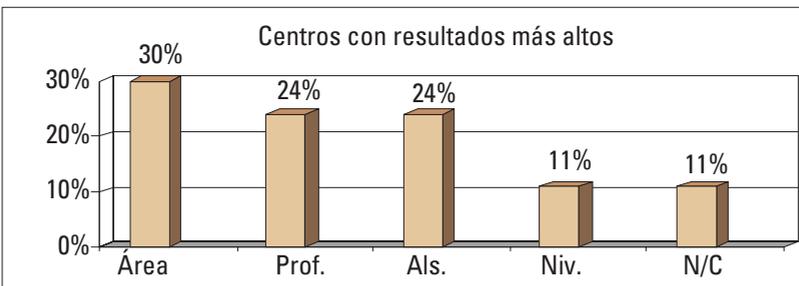
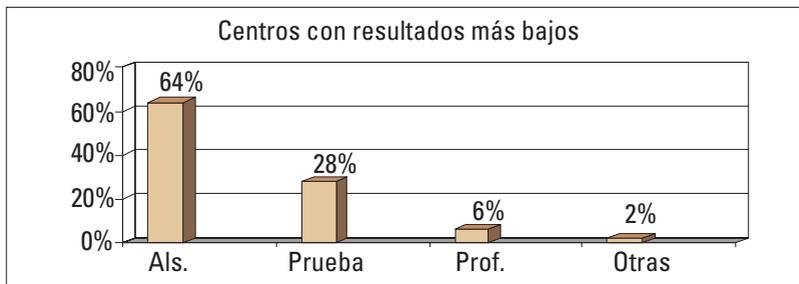
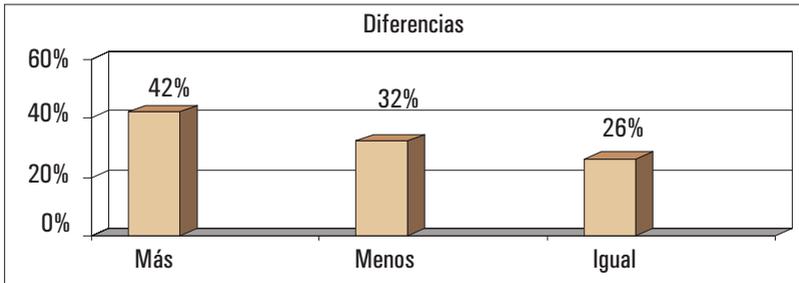
3.3. Relación de los resultados generales de la prueba y los resultados del centro

Los centros conocían no sólo los resultados generales, sino también los suyos propios, lo que les permitía hacer un análisis comparativo. En el cuestionario se planteaban varias cuestiones relacionadas con el fin de fomentar la reflexión interna. El gráfico 3 resume los resultados de esas respuestas.

Obsérvese que un 42% de los centros obtuvieron resultados por encima de la media de la Comunidad de Madrid, un 32% por debajo y 26% iguales. Es interesante analizar las muy distintas razones que en cada caso se alegan: así, los centros con resultados mejores atribuyen esta favorable situación a causas endógenas (que en el gráfico aparecen forzosamente resumidas): la manera como trabajan el área, la coordinación que tienen entre los profesores, el buen nivel de los alumnos etc. La prueba externa no parece haber jugado ningún papel.

Gráfico 3

¿Qué razones creen que motivaron las diferencias entre los resultados del centro y los generales de la Comunidad?



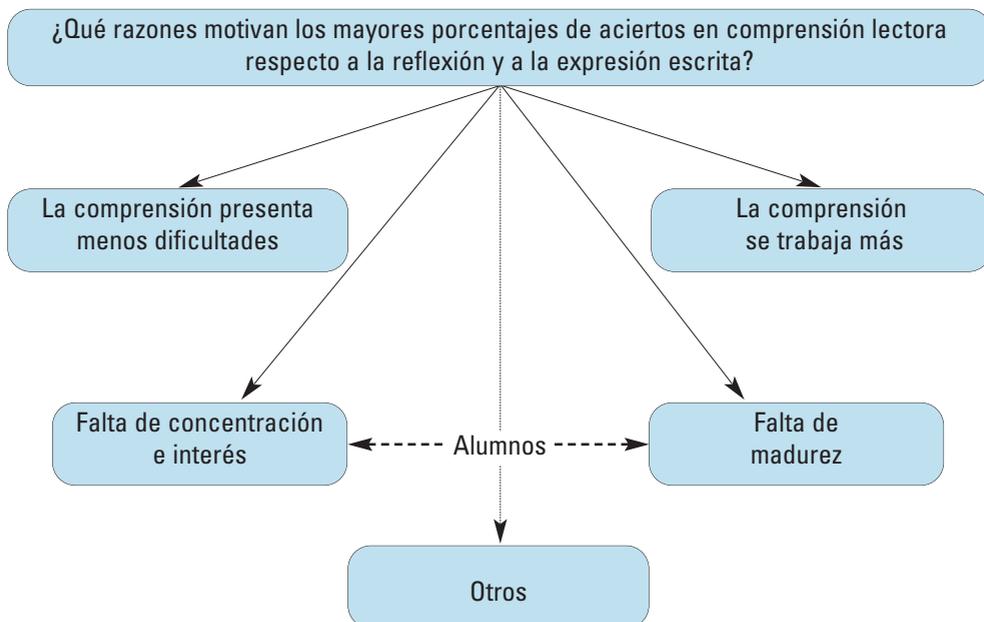
Es muy distinta la opinión de los centros con resultados más bajos que ven las causas de ese desfase en el bajo nivel del alumnado —un 64%— y en la prueba externa —28%. Sólo en un 6% los bajos resultados se atribuyen al trabajo del profesorado, a la falta de coordinación, etc.

Los centros con resultados similares no ven motivos para pronunciarse en un 79% y cuando lo hacen se citan todo un conjunto de causas dispersas sin mayor preponderancia de ninguna. Todo ello proporcionó ocasión en la jornada de trabajo para plantear la reflexión oportuna.

3.4. Factores que influyen en los aciertos y errores en los dominios cognitivos y niveles de competencia del alumnado

En el cuestionario, y como introducción a una reflexión más a fondo que debía plantearse en la jornada de trabajo, se introducían varias cuestiones relativas a las razones que motivan el mayor o menor éxito en los resultados de los distintos dominios cognitivos y bloques de contenidos que contenía la prueba. En ésta los mayores porcentajes de aciertos se situaron en comprensión lectora, 70,9%, seguido de reflexión sobre la lengua, 62,3%, y expresión escrita, 61,7%. Los resultados más bajos, tanto en la prueba como en el dictado, se encuentran en las normas de acentuación.

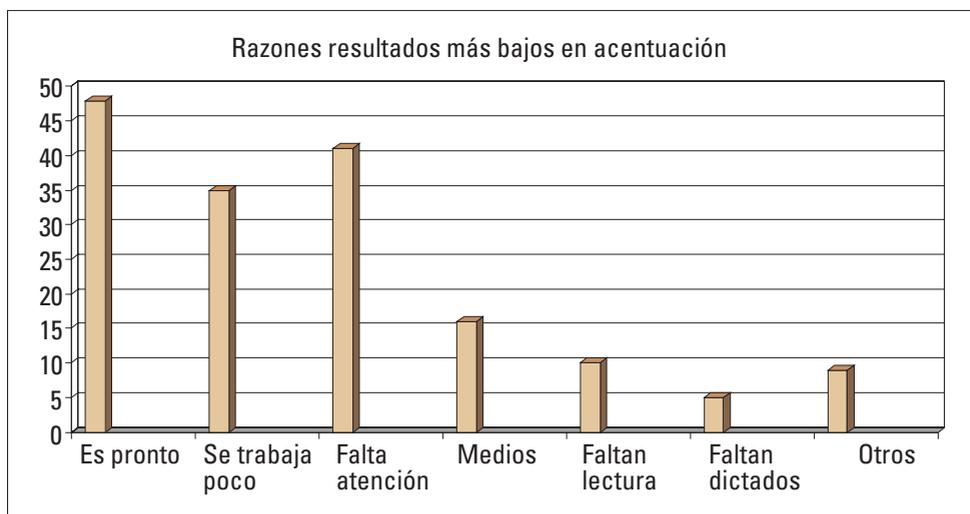
Cuadro 2



El cuadro 2 presenta gráficamente la opinión de los encuestados que mayoritariamente, 38,6%, opinan que la comprensión lectora es más sencilla de abordar y también de corregir por parte del profesorado y que, además, 35,3%, se trabaja más a través del fomento de la lectura y plan lector, del trabajo sobre libros, etc. Un 16,9% sitúa las causas en los alumnos, repartiendo por igual su opinión entre su falta de concentración e interés y su falta de capacidad y madurez para los restantes campos curriculares. El disperso porcentaje restante, que representa a un 8,2% del profesorado, sitúa las razones en la dificultad de los otros campos, reflexión y expresión, en que no se enseña a pensar sobre la lengua o, incluso, aunque aquí sólo se registra una opinión, en las características de la prueba.

En cuanto a las razones que motivan los resultados más bajos obtenidos en normas de acentuación la opinión del profesorado es bastante unánime. El gráfico 4 refleja el reparto de opinión entre las 164 respuestas obtenidas. Así, la mayoría, 48 opiniones, un 29,2%, cree que se debe a que “es pronto” para evaluar esta capacidad: las normas de acentuación empiezan a trabajarse al final de 4º curso y antes es prematuro al no estar los alumnos en condiciones de interiorizarlas o de aplicarlas automáticamente.

Gráfico 4

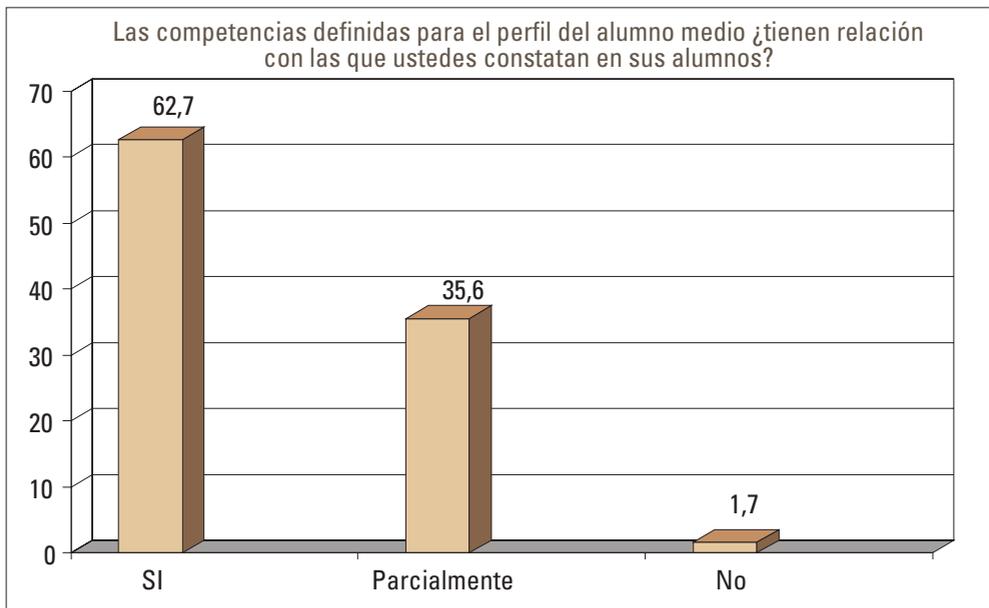


Un 21,3%, es decir, 35 respuestas, se centran en otras razones: en el aula se da poca importancia a la acentuación y se trabaja poco y tarde sobre ella. Esta desatención la extienden también a la ortografía en general. Y a ello se añade, para 41 opinantes, un 25%, la falta de atención de los alumnos, su dificultad de comprensión

de las reglas y su poco atractivo y la escasez de lecturas. Es interesante que, aunque en menor cuantía, 16 opiniones, un 9,7%, atribuye estas carencias a los medios de comunicación, al fuerte impacto de las nuevas tecnologías (e-mails, sms, moviles, rotulación en televisión donde con frecuencia no se usan los acentos...). Son ya menos los que relacionan esta situación de nuevo con la falta de lectura, 10 opiniones, con la escasez de dictados, 5 opiniones, o, dentro de un “otros” muy variado que agrupa a 9 opinantes, con la falta de consideración social de las normas ortográficas, que sólo en la escuela se trabajan.

Los niveles de competencia del alumnado que aparecen descritos a través de la Teoría de la Respuesta al ítem y cuya distribución respecto del alumno medio pueden encontrarse más arriba en las conclusiones generales de la prueba, parecen relacionarse bien con las que el profesorado detecta en el aula.

Gráfico 5



Según se aprecia en el gráfico, el 62,7% las ven en relación con lo apreciado por ellos mismos de manera total. Un 35,6% sólo de manera parcial. Es muy escasa la cifra, 1,7%, de los que no encuentran relación entre lo observado en el aula y su propia experiencia y los datos proporcionados por la prueba externa.

3.5. El cuestionario de contexto: valoración de algunos resultados

Del amplio cuestionario de contexto sólo se planteaban dos preguntas, relativas a la relación constatada en el centro respecto al tiempo dedicado al estudio y a la afición a la lectura del alumnado y a la correlación entre los resultados de la prueba y el nivel socioeconómico familiar.

Gráfico 6



Según vemos en el gráfico 6 es aquí donde se producen mayores divergencias. Si bien no es demasiado alto el porcentaje de “No”, un 7,6%, sí sube considerablemente respecto a otras respuestas la cifra de “Parcialmente”, un 44,1%. El tiempo dedicado al estudio y la afición a la lectura que declaran los alumnos —un 64,9% asegura dedicar “bastante” o “mucho” tiempo a estudiar lengua y un 79,8% gustarle “bastante” o “mucho” la lectura— no parece ser compartido tan claramente por el profesorado.

3.6. Propuestas de mejora

En el cuestionario se solicitaba a los profesores las propuestas que se podrían plantear en sus centros para mejorar el rendimiento académico de los alumnos en el área de Lengua Castellana y Literatura en el 2º ciclo de Educación Primaria. Se organizaban estas aportaciones en torno a “Objetivos y Contenidos”, “Metodología” y

“Evaluación”, junto con un apartado abierto a otras consideraciones y sugerencias que desearan hacer.

El cuadro 3 muestra sintéticamente las aportaciones relativas a **Objetivos y contenidos**.



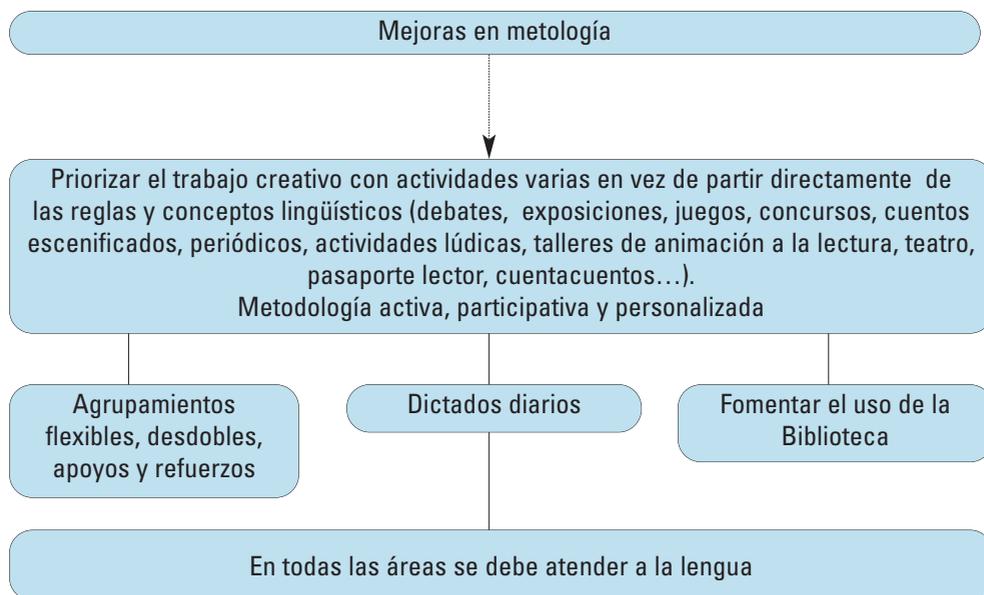
La mayoría de las opiniones recogidas, que se caracterizan por una cierta dispersión y una abstención notable, se decantan por “Trabajar más (todos los días) la expresión escrita, la ortografía y la redacción”. Un 20,5% de las respuestas se orientan en este sentido. Un 13,7% desean “Plantear la comprensión lectora como un objetivo prioritario y fundamental”.

En las respuestas se detectan dos líneas de trabajo contrapuestas: la que desea “Trabajar desde el 1º ciclo la ortografía y la gramática”, con un 14,7%, frente al menor 8, 8,% que ve necesario “Priorizar la lectoescritura sobre la teoría de la lengua”. Opinión que no es tan minoritaria si la sumamos a los ya citados que quieren convertir la comprensión lectora en objetivo fundamental o los que desean “insistir en la expresión oral y el vocabulario”, 8,8%. En todo caso, dos grupos de opiniones que reflejan dos maneras de entender la enseñanza de la lengua que parecen coexistir en los centros.

Más numerosos son los que consideran que “los objetivos y los contenidos” son adecuados, un 8,8%. Un 4,9% considera que hay que “Trabajar más con contenidos procedimentales”. Y a partir de ahí la dispersión es la tónica, con propuestas defendidas por uno, dos o como mucho tres centros o profesores. Así el “Fomento de la lectura como fuente de placer” o el “Aumento del horario”, ambos con un 2,9% de las respuestas. El “Uso sistemático del diccionario” y el “Trabajo en ortografía desde todas las áreas” apenas significa un 1,9% en cada caso. Tan sólo en 1 caso se plantea la reducción de objetivos y contenidos o la mayor implicación de las familias en el proceso de aprendizaje.

Las propuestas que se podrían plantear en el centro relativas a la **Metodología** se recogen en el cuadro 4.

Cuadro 4



Las propuestas de cambio metodológico son escasas en número, en total apenas alcanzan las 90 opiniones recogidas —bastantes centros se abstienen y prefieren rellenar el apartado dedicado a sugerencias de modo más libre— pero, si bien con distintas formulaciones, se presentan muy concentradas en propuestas relacionadas con una metodología activa, participativa y personalizada. El 67,9% se decantan por ella, si bien en muchos casos se trata más de actividades, que se quieren cercanas al alumno, que de un auténtico planteamiento metodológico.

Los “Agrupamientos flexibles, los desdobles, apoyos y refuerzos” son citados por un 11,9% de los centros que responden a este apartado, e idéntica cifra se aprecia en el “Fomento del uso de la Biblioteca”, que podría relacionarse con las propuestas relativas al “Plan de fomento de la lectura”, en el que se insiste en la fijación de un tiempo de lectura obligatorio para todo el centro, que para algunos debe ser diario, todo lo cual significa un 10,7%. La realización de “Dictados diarios” tiene un número idéntico de partidarios, un 10,7%.

Aquí, como en el epígrafe anterior, aparece la convicción de que “En todas las áreas se debe atender a la lengua”, con un 8,3%. A partir de aquí las restantes propuestas son muy dispersas y minoritarias, pudiendo destacarse el 4,7% de “Mejorar los hábitos de estudio, el esfuerzo personal y el trabajo en casa”, junto con otras aportaciones individuales sobre la “lucha contra los móviles” o la “colaboración con los padres”, no tan relacionadas con la metodología cuanto con preocupaciones existentes en los centros.

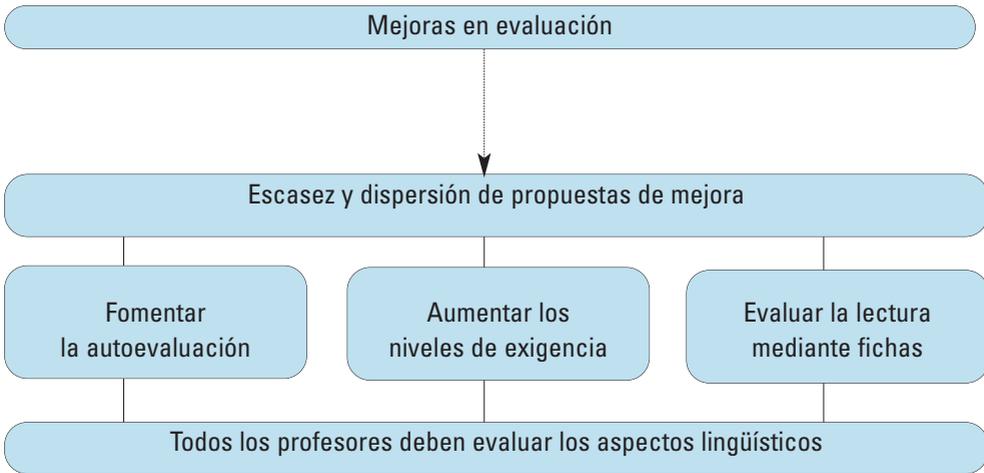
No sorprenderá que las propuestas relacionadas con la **Evaluación** sean con mucho las minoritarias. Se registran apenas 60 aportaciones y muy dispersas. El cuadro 5 refleja las prioritarias.

Según puede verse, el “Fomento de la autoevaluación” tiene la mayoría de las propuestas con un 15,5%, seguida por un 12% atribuido a “Evaluar las lecturas mediante fichas” y “Aumentar los niveles de exigencia” con un 5,1%.

Cabe destacar, no tanto por su peso en estas propuestas, un 8,6%, cuanto por la insistencia con que aparece en todas, la consideración de que “Todos los profesores deben evaluar los aspectos lingüísticos”.

A partir de aquí las propuestas de mejora son individuales y muy diversas, si bien parecen reflejar el interés por un mayor control —del cuaderno, de la ortografía, del dictado, de las lecturas...— y por una secuencia temporal más precisa: controles por temas, controles semanales, quincenales, etc.

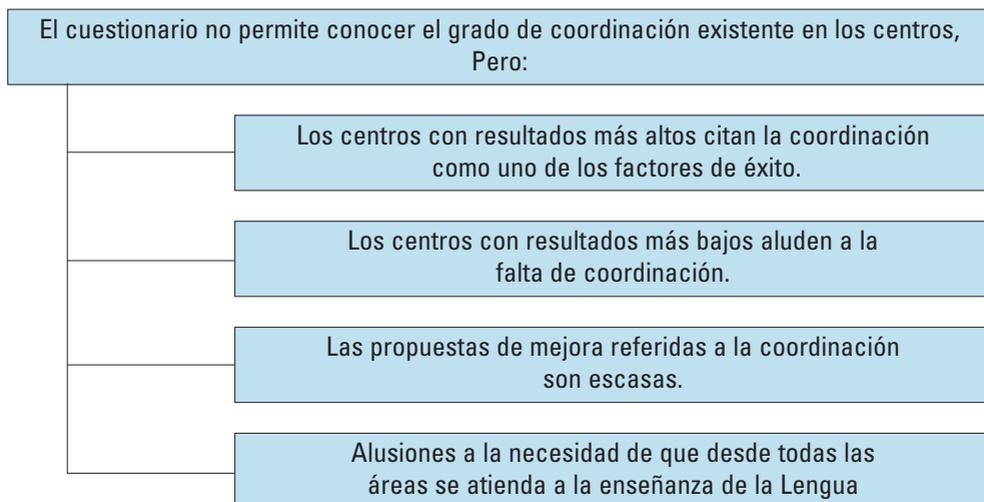
Cuadro 5



3.7. La necesidad de coordinación

El cuestionario no tenía ninguna pregunta directamente relacionada con este aspecto. Pero, al solicitar datos sobre el número de profesores que intervienen en la enseñanza de la lengua —maestros. PT/AL, profesores de compensatoria y profesores de refuerzo— se ha podido constatar, dato en realidad ya conocido, el alto número de profesionales que, sobre todo en algunos centros, intervienen en un mismo proceso de enseñanza, en este caso de la Lengua Castellana y Literatura. Ello suscita la cuestión de la imprescindible coordinación. El cuadro 6 presenta algunos datos ilustrativos.

Cuadro 6
LA NECESIDAD DE COORDINACIÓN



El cuestionario incluía un apartado para la libre expresión del profesorado. Las respuestas pueden agruparse en diversas observaciones sobre las necesidades del proceso de aprendizaje y sobre la prueba externa y la publicación que están manejando. Son apenas 50 los centros que completan este apartado voluntario.

En el primer aspecto aparece la demanda de “Disponer de más medios personales”, representado por un 20,4%, y “Aumentar el horario del área”, con un 18%. “Implicar y concienciar más a las familias” es defendido por un 11,3%.

Dentro de cifras bien exiguas, pues la mayoría de los centros no han completado este apartado, puede reseñarse también que a un 9% de los que responden — sólo 4 centros expresan esta opinión— les parece que “Los resultados están muy condicionados por la inmigración y la incorporación de alumnos a lo largo de todo el curso”. Idéntico porcentaje pide “Bajar la ratio de alumnos”. Y aunque muy escasamente representado en este apartado, también aparece la preocupación por “Atender a la lengua en todas las áreas”, un 4,5%.

Las consideraciones y sugerencias que se hacen sobre la prueba son escasas. Ya había habido ocasión de opinar al respecto en otros apartados del cuestionario. No obstante permiten confirmar la sorpresa causada en algunos centros por el soporte en cassette del dictado, indispensable para garantizar la homogeneidad de la emisión, o el disgusto de algunos profesores ante lo que consideran “exceso de tecnicismos”.

3.9. Conclusiones

Del análisis de las respuestas al cuestionario se desprenden algunas conclusiones generales que cabe destacar. Son las siguientes:

1. La mayoría del profesorado —con porcentajes que oscilan entre el 59% de los maestros y el 66% de los equipos directivos— realizan una valoración “buena” o “muy buena” del documento “*Evaluación del Rendimiento Escolar: Lengua Castellana y Literatura, 4º de Educación Primaria*”. El capítulo que más les interesa son las conclusiones generales de la prueba que presenta una visión sintética de los resultados.
2. La diferencia entre los resultados de una prueba externa y los obtenidos en la evaluación final de los centros, que son superiores en más de 20 puntos, es explicada básicamente por causas exógenas, achacables a las características de la prueba y a la falta de esfuerzo y nivel del alumnado. Sólo un 6,6% de las opiniones sitúan las causas en el propio centro docente.
3. Es de notar, no obstante, que los centros con resultados mejores en la prueba atribuyen el éxito a causas endógenas (el trabajo del profesorado, la coordinación...), invirtiéndose la valoración en los centros con resultados más bajos, que los atribuyen básicamente al nivel de los alumnos y a la influencia de una prueba externa.
4. El profesorado encuestado opina mayoritariamente que la comprensión lectora es más sencilla de abordar con el alumnado de estas edades y que se trabaja más en ella. Las normas de acentuación, por el contrario, se trabajan menos en este ciclo, al no estar los alumnos aún en condiciones de interiorizarlas. Esto explicaría los distintos resultados —más positivos y más negativos respectivamente— que se han detectado en la prueba externa.
5. Los niveles de competencia del alumnado que están descritos a través de la Teoría de la Respuesta al Item parecen relacionarse bien con los que el profesorado detecta en el aula. Este acuerdo baja bastante a la hora de reconocer el tiempo dedicado al estudio y la afición a la lectura que los alumnos declaran tener.
6. Las propuestas de mejora planteadas en las respuestas al cuestionario se caracterizan por una cierta dispersión y, en el caso de la evaluación, por su mayor escasez. Se aprecia también la existencia de dos corrientes contrapuestas a la hora de enfocar la enseñanza de la lengua: los que desean trabajar ya desde el 1º ciclo la ortografía y la gramática y los que, en cambio, plantean priorizar la lectoescritura sobre la teoría de la lengua.
7. Es de destacar el mayor acuerdo respecto a la metodología didáctica. Cerca del 70% de los profesores encuestados se decantan por una metodología

activa, participativa y personalizada que se concreta en numerosas actividades cercanas al alumno.

8. Una convicción recurrentemente citada es la de que en todas las áreas se debe atender a la enseñanza de la lengua y evaluar también en ellas los aspectos lingüísticos.

Todas estas aportaciones sirvieron de base para, profundizando en ellas, trabajar con el profesorado en la búsqueda de propuestas de mejora para la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura en 4^º de Educación primaria en la Jornada de trabajo que pasamos a analizar.

4. JORNADA DE TRABAJO: APORTACIONES DE LOS GRUPOS

El proceso de evaluación iniciado con la aplicación de una prueba externa culminó —tras la publicación y difusión de los resultados y valoración de los profesores a través del cuestionario— en una jornada de trabajo con el profesorado de los centros implicados. Convocada por la Subdirección General de Inspección Educativa con la finalidad de reflexionar conjuntamente con el profesorado y buscar propuestas de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área, se celebró en el CRIF de “Las Acacias” con fecha 19 de mayo de 2007.

A ella acudió un profesor por cada uno de los centros de la muestra a los que previamente se habían comunicado las finalidades del trabajo. Este, tras una ponencia marco para centrar la actuación, en la que se presentó de nuevo el plan de evaluación, sus características y resultados, así como las respuestas recibidas al cuestionario, se organizó en torno a 7 grupos de trabajo. La constitución de los grupos fue aleatoria, procurando que en cada uno existiesen profesores de centros de las distintas zonas territoriales y diferentes titularidades, pública, privada concertada y privada.

Los temas de los grupos fueron: comprensión y expresión oral, lectura y comprensión lectora, expresión escrita, ortografía y dictado, reflexión sobre la lengua, recursos y materiales y atención a la diversidad. Sobre cada uno de ellos el profesorado adscrito recibió una ficha metodológica para orientar el debate hacia las propuestas de mejora que pareciesen oportunas. El trabajo terminó con una sesión plenaria de puesta en común. Se incluye, en el anexo II como ejemplo, la ficha metodológica del grupo de trabajo n.º 5.

A continuación se exponen los principales resultados del trabajo de estos grupos en los que la reflexión del profesorado se organiza, tras las consideraciones previas que, en cada caso, puedan proceder, en torno a elementos del currículo como objetivos, contenidos, metodología y evaluación y aspectos tan importantes como la coordinación y la atención a la diversidad o, dentro de la dinámica específica de cada grupo, en torno a los materiales y recursos, uso del diccionario, horarios, o profesorado. En todos se plantean las medidas más oportunas para atender a las dificultades del aprendizaje y las propuestas de mejora para trabajar en los diversos campos de la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura.

GRUPO DE TRABAJO N.º 1

4.1. Comprensión y expresión oral

Este grupo de trabajo ha tratado de exponer sus conclusiones de acuerdo con los apartados que se marcaron como indicativos para los diferentes grupos.

Conviene, sin embargo, antes de iniciar el desarrollo de estos puntos hacer unas cuantas consideraciones.

4.1.1. Consideraciones previas

El currículo de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Primaria sobre el que se aplicó la prueba es el de la LOGSE (R.D. 1344/1991) que concede una gran importancia a la comunicación oral. Los dos primeros objetivos generales de la etapa se refieren a la comprensión de discursos orales y escritos, así como a su interpretación crítica y a la expresión oral y escrita coherente, teniendo en cuenta las situaciones de comunicación.

Los dos primeros criterios de evaluación de la etapa, así como los que se refieren al segundo ciclo, recogen la necesidad de que los alumnos *participen de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...)* en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (*trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.*) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones. Por lo que respecta al segundo, se refiere a la necesidad de *captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.)*

Este grupo de trabajo cree necesario resaltar la importancia de estos contenidos frente al poco tiempo que se les dedica en el aula y en el centro. Según avanzan los cursos dejan de practicarse actividades encaminadas a potenciar el intercambio comunicativo del niño con sus iguales o con los adultos. Las asambleas generalizadas en Educación Infantil desaparecen prácticamente en esta etapa para dar paso a un alumno fundamentalmente receptivo que, poco a poco, va perdiendo las ocasiones de participación a través de sus intervenciones e intercambios orales.

Es necesario recordar que fomentar la comunicación oral es fundamental para la formación del alumno y el desarrollo de su personalidad y su autoestima. Ayuda a conocerse, a conocer a los demás, a establecer relaciones y a ayudar y respetar a los otros. Por otra parte, una forma de propiciar que los alumnos tengan opiniones es potenciarlas, escucharlas, orientarlas y valorarlas.

Sin embargo no es una práctica muy frecuentada en la escuela en estos niveles y menos aún en los posteriores. Muchos profesores del grupo señalan cómo a menudo la palabra más repetida en las clases es “callaos” y, por tanto, los alumnos van asumiendo paulatinamente que el buen comportamiento consiste en estar callado o hablar sólo cuando se les pregunte. El problema es que, seguramente, entonces no sabrán muy bien qué decir o cómo decirlo.

Es necesario recordar que no es lo mismo “hablar a” los alumnos que “hablar con” los alumnos y que la diferencia entre una u otra suponen actitudes pedagógicas completamente diferentes.

4.1.2. *Objetivos*

La expresión y comprensión oral han sido importantes siempre, pero en estos momentos en los que se han incorporado a las escuelas alumnos extranjeros, procedentes de diversos países con diferentes lenguas, es todavía más importante avanzar en estos aspectos lingüísticos con el fin de establecer unas sólidas bases para el aprendizaje, el adecuado desarrollo y la eficaz integración social de los actuales alumnos y futuros ciudadanos.

- Consecuentemente se pretende:
- Que los alumnos vayan adquiriendo un vocabulario cada vez más amplio, apropiado y adecuado a las diferentes situaciones.
- Que vayan descubriendo la importancia del lenguaje oral como medio de comunicación, de expresión de sentimientos, afectos y opiniones. De acercamiento a los demás y de disfrute.
- Que pronuncien con claridad, vocalicen y entonen adecuadamente.
- Que comprendan la importancia y oportunidad de los gestos.
- Que se expresen y se hagan entender cada vez mejor.
- Que amplíen las estructuras de forma que sepan transmitir mensajes o resumir experiencias propias o ajenas paulatinamente más complejas.
- Que se expresen de forma que se hagan entender y sepan rehacer los mensajes si no lo consiguen.

En definitiva, los alumnos deben usar la “palabra” de forma que les vaya aportando cada vez más seguridad, capacidad de interrelación y autoestima.

4.1.3. *Contenidos*

Los contenidos de este bloque tienen que referirse necesariamente por una parte, a los aspectos más académicos y por otra, a los más coloquiales o de uso común. Se considera que:

- Los alumnos deberán cuidar y conocer el vocabulario y las estructuras que deben usar en los diferentes contextos o situaciones. Evitar muletillas, tópicos y repeticiones de las mismas palabras (“cosa” “bonito”). Conocer el valor de la entonación, los gestos y las posturas.
- Deben aprender a escuchar, mantener la atención y enterarse de lo que se le dice, así como aprender a mantener una actitud crítica frente a lo que escuchan.

- Ir diferenciando las ideas principales de las anecdóticas.
- Respetar cuando hablan los demás y esperar su turno.

En el plano más académico deben:

- Saber “contar” experiencias presentes o pasadas.
- Narrar situaciones o hechos externos a él conocidos a través de la lectura, los medios de comunicación, etc.
- Realizar descripciones de seres conocidos o inventados, de objetos o paisajes procurando un orden y resaltando lo más importante.
- Entender y ser capaces de repetir instrucciones y de realizar exposiciones sencillas.

Además deben fomentarse y cuidarse los usos sociales del lenguaje oral. Saludar, despedirse, pedir algo, dar las gracias. Son contenidos que se trabajan en la lengua extranjera y que sin embargo a menudo se olvidan en lengua castellana, y debe tenerse en cuenta que para muchos alumnos no es el castellano la primera lengua de comunicación.

Debemos, finalmente, referirnos a unos contenidos relacionados con la diversidad del alumnado: el conocimiento, en la práctica, de la existencia de otras lenguas, de su pronunciación y de algunas de sus palabras. O también el reconocimiento de entonaciones, palabras o estructuras gramaticales diferentes del castellano en Hispanoamérica y en España.

4.1.4. Metodología

En este punto es necesario decir que, como ya se marca en la L. O. E (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), la competencia en comunicación lingüística es básica en el aprendizaje y, por lo tanto, no es algo que compete sólo a un área determinada sino a todo el conjunto de ellas y al proceso educativo en general. Por este motivo todos los profesores deben tener en cuenta los contenidos y métodos encaminados a conseguir que los alumnos se expresen con corrección y comprendan adecuadamente los mensajes.

Todos los profesores que intervienen en el grupo deben fomentar el hábito de escuchar y hablar de forma controlada entre los alumnos.

Obviamente la metodología empleada para el desarrollo de la comprensión y la expresión oral se referirá tanto a los aspectos más académicos como a los menos académicos y más coloquiales.

En los aspectos más académicos:

- Se utilizarán los controles orales (demasiado poco frecuentes en la práctica educativa española en todas las etapas), los resúmenes de libros, películas o

historias, las pequeñas exposiciones y dramatizaciones, las preguntas dirigidas y debates. El profesor deberá siempre fomentar las intervenciones de los alumnos menos proclives a hacerlo o de aquellos con menor dominio del idioma y celebrar delante de sus compañeros sus progresos.

En los aspectos menos académicos:

- Pueden utilizarse los saludos, los diálogos informales pero controlados, las asambleas, los mensajes con diversos niveles de dificultad que el profesor pedirá a un alumno que trasmita a otro profesor o a un grupo de alumnos, etc. Son métodos eficaces para lograr que los alumnos vayan familiarizándose con el uso correcto y adecuado del lenguaje.

Es necesario reiterar que en este nivel es prioritaria la finalidad comunicativa de la lengua y que los aspectos gramaticales deben servir para dotar a los alumnos de estrategias que les permitan comunicarse, comprender y evitar los fallos. Esto adquiere un nivel de importancia mayor si tenemos en cuenta que, con frecuencia, estamos enseñando la lengua castellana como primera y como segunda lengua a la vez y en el mismo grupo. Se trata en definitiva de *aprender a comunicarse* en la lengua, más que de *aprender* la lengua.

4.1.5. *Coordinación*

Dentro de la metodología y como un capítulo especial, es necesario hacer referencia a la necesidad de coordinación entre las diferentes instancias del centro.

Al *equipo directivo* corresponde la sensibilidad y capacidad de toma de decisiones para lograr objetivos satisfactorios: la programación de actividades escolares y extraescolares que fomenten la expresión y comprensión oral desde diversos ángulos, las iniciativas de concursos, premios, representaciones, etc., y, por supuesto, el fomento de un clima escolar de confianza y respeto que facilite una comunicación y un diálogo fluidos.

A la *Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)* y al *Claustro* corresponde la realización de propuestas generales o específicas de ciclo encaminadas a mejorar los aspectos de la expresión y comprensión oral. Se trata de intervenir todos en la misma dirección estableciendo las prioridades que se consideren adecuadas y evaluando el grado de consecución.

Queda por último la coordinación más próxima al alumno: la del *equipo de profesores* que interviene en un mismo grupo. El *profesor tutor* tiene la importantísima tarea de lograr que, en lo que se refiere a estos contenidos, todos los profesores, especialistas o de apoyo, sigan las mismas pautas y busquen los mismos objetivos.

Fomentar la comunicación, el diálogo y la participación de los alumnos y mejorar su nivel de comprensión y expresión oral en castellano es tarea de todo el profesorado y del centro como tal, como ya se ha dicho, y no sólo de un área concreta.

Sin embargo un alto número de profesores olvidan esto y no tienen en cuenta estos aspectos a la hora de evaluar a los alumnos.

Sería necesario que la competencia de comunicación lingüística, en sus apartados de expresión y comprensión oral, fuera introduciéndose en las evaluaciones diagnósticas e internas porque, aunque a nadie se le oculta la dificultad, sólo si se empieza a evaluar con un cierto rigor se irá progresando en el trabajo sistemático de estos contenidos fundamentales.

Por último, se apuntaba también en este grupo la necesidad de llevar a cabo formación en el propio centro para trabajar adecuadamente estos contenidos.

4.1.6. Atención a la diversidad

El grupo es plenamente consciente de que hablar de la diversidad es tanto como hablar de la realidad de los centros. No es posible en estos momentos pensar en grupos homogéneos porque, además de los alumnos extranjeros, de diferentes países, con diferentes lenguas y culturas, nos encontramos con alumnos de diferentes estratos sociales, con situaciones familiares y sociales muy plurales y diversas. Por no hablar de los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto por discapacidad como por desventaja social o cultural. Esta es una realidad de la que debemos partir y sólo una adecuada programación adaptada al aula y a cada uno de los alumnos que lo necesite puede tener algún resultado.

Es impensable pretender que todos los alumnos dominen los contenidos enunciados anteriormente expuestos al mismo tiempo, o utilizar la misma metodología, materiales o sistema de evaluación por igual como si se tratara de grupos de alumnos que pueden ponerse al mismo nivel con su propio esfuerzo o el de sus familias que, a menudo, no están capacitadas o no disponen de tiempo para intervenir en el proceso educativo.

La tarea es difícil pero también enriquecedora. Es pronto todavía. En manos de los maestros está disminuir y compensar las diferencias o acrecentarlas. Algunos miembros del grupo defendían la necesidad de que los alumnos permanecieran un curso más en el ciclo, precisamente en este nivel, y no lo dejaran para después, cuando será más difícil asentar determinados conocimientos. Esto supondría dotar al alumno de mejores armas para adquirir posteriormente competencias necesarias.

Se proponían también agrupamientos diferentes y, en todo caso, graduación de actividades, evaluación personalizada y utilización de materiales y recursos variados y adecuados a las diferentes situaciones del alumnado.

4.1.7. Evaluación y resultados

Parece imprescindible volver a repetir en este apartado la necesidad de que el trabajo para mejorar la expresión y la comprensión oral, como parte de la competencia en comunicación lingüística se aborde en todas las áreas.

El progreso debería contabilizarse al alumno de forma positiva, puesto que la experiencia nos dice que estos aspectos suelen tenerse en cuenta sólo para penalizar cuando se cometen errores y ello es poco motivador.

Nos hemos referido a la competencia básica en comunicación lingüística recogida en la L. O. E y en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. Forzosamente tenemos que recordar en este punto que el Decreto 22/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, señala las formas de contribución desde las diferentes áreas a las competencias básicas y, entre ellas a la de comunicación lingüística.

Tampoco debe olvidarse el bloque de contenidos presente en todos los ciclos de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura dedicado a *“hablar, escuchar y conversar”*.

Habida cuenta de la importancia de este bloque para el desarrollo personal y educativo del alumno, se considera necesario que se evalúe en el centro y en las pruebas diagnósticas externas e internas. No hacerlo puede querer decir que no se le considera de suficiente importancia.

GRUPO DE TRABAJO N.º 2

4. 2. Lectura y comprensión lectora

4.2.1 Consideraciones previas

Al referirnos a la comprensión lectora en el segundo ciclo no debemos olvidar que los rudimentos de este aprendizaje instrumental se remontan a los últimos niveles de la Educación Infantil y dependen en gran medida de la coordinación, especialmente en cuestiones metodológicas, con el primer ciclo de Educación Primaria.

4.2.2 Objetivos

Se debe programar, especialmente en educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria, la enseñanza de la lectura, consensuando un plan de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el que figuren los objetivos, contenidos, metodología, materiales y recursos, evaluación, etc. Este plan debe incorporarse a la Programación General Anual.

Los objetivos del Plan para el Fomento de la Lectura y el Desarrollo de la Comprensión Lectora del centro deben ser coincidentes con los que aparecen en el Plan de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

El objetivo prioritario es conseguir que los alumnos entiendan los textos adecuados a su edad y nivel, que sean capaces de realizar una lectura silenciosa eficaz, que lean en voz alta, de forma fluida, sin silabeo, sin saltos de palabras y con entonación y ritmo adecuados. Lo importante es que los alumnos sean capaces de comprender las ideas expresadas en diversos tipos de textos, que capten las ideas que en ellos aparecen y sean capaces de resumir sus elementos esenciales.

Los alumnos deben ir tomando conciencia de un modo progresivo de la importancia que tiene la lectura en todos los aspectos de la vida: conocimientos, aspectos prácticos, disfrute, desarrollo de la creatividad y control de la conducta.

4.2.3. Contenidos

El grupo considera que, en función de la edad de los alumnos, se debe programar la lectura de textos de distinta naturaleza: literarios, informativos, verbo-icónicos, y explicitar el trabajo sobre conjeturas e hipótesis, reconocimiento y recuerdo de lo leído, elaboración de resúmenes, secuencia lógica de los hechos, significado de las palabras, distinción entre ideas principales y secundarias, establecimiento de inferencias, juicio sobre lo leído, etc.

Considera asimismo importante tener en cuenta que:

- El exceso de contenidos que se trabajan no puede ir en detrimento del tiempo que diariamente se debe dedicar a la lectura y a la comprensión lectora.
- La enseñanza de la lectura no debe estar supeditada a la utilización de un determinado texto o libro de lectura.
- Se debe insistir en el vocabulario, programando el trabajo desde 1º curso a 6º curso de Educación Primaria.
- Es importante la colaboración de la familia en la enseñanza de la lectura, siempre que sea posible.
- Los maestros deben ser conscientes del tipo de centro y de alumnos con los que trabajan, adecuando los contenidos a este contexto.
- Se debe trabajar la lectura mecánica para conseguir una buena lectura comprensiva, sin olvidar los casos de alumnos que carecen de buena lectura mecánica y, sin embargo, tienen buena comprensión.
- La velocidad lectora debe supeditarse a la comprensión lectora y sin excesiva rigidez.
- Debe trabajarse la lectura y comprensión lectora en todas las áreas.
- Conviene trabajar “órdenes” escritas.

4.2.4. *Metodología*

Se consideran importantes las siguientes estrategias metodológicas y actividades:

- Que el maestro lea en voz alta para ejercer de modelo lector y favorecer el disfrute de la lectura.
- Trabajar la lectura y la escritura simultáneamente.
- Que los alumnos lean los textos que ellos mismos escriben.
- Ofrecer textos variados y muchos tipos de libros diferentes.
- Propiciar la lectura crítica.
- Realizar actividades de preparación y anticipación de la lectura para motivar a los alumnos.
- Que los alumnos mayores lean y hagan representaciones teatrales para sus compañeros.
- Utilizar sistemáticamente estrategias que favorezcan la comprensión lectora.
- Que los alumnos preparen un tema y lo lean a los compañeros.
- Insistir en el gusto por la lectura.
- No obligar a leer libros que no capten el interés de los alumnos.
- Retomar la lectura de los cuentos clásicos, fábulas, etc.
- Leer textos con diferentes tipografías.
- Trabajar el sentido crítico y la opinión sobre lo leído.
- Diariamente los alumnos deben leer en voz alta y en silencio y no sólo en el área de Lengua.

4.2.5. *Materiales y recursos*

Se considera que:

- Se debe incrementar la dotación de libros de lectura.
- Es muy importante que desde el principio se ofrezcan a los alumnos diversos tipos de textos y materiales de lectura.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Se debe planificar adecuadamente la utilización de la biblioteca del centro y de la biblioteca del aula.

4.2.6. *Coordinación*

El grupo desea destacar que:

- Es imprescindible la coordinación en la enseñanza de la lectura entre educación infantil y el primer ciclo de educación primaria.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica debe realizar propuestas sobre la enseñanza de la lectura en todos los cursos.

4.2.7. *Evaluación y resultados*

En este importantísimo capítulo se señalan, al menos, algunas actuaciones e instrumentos necesarios:

- Consensuar los criterios de evaluación.
- Utilizar fichas sobre el libro leído: que sean sencillas y motiven a los alumnos.
- Evaluar la comprensión lectora utilizando estrategias variadas, como preguntas sobre lo leído, cambio y estudio de personajes, etc.
- Utilizar algún tipo de registro sencillo para valorar el nivel lector de los alumnos.

4.2.8. *Atención a la diversidad*

Algunas estrategias para atender a la diversidad serían, entre otras:

- Partir de la madurez del alumno y del dominio de las habilidades y destrezas previas.
- Adecuar la enseñanza de la lectura al alumno y no a la inversa.
- Organizar a los alumnos en pequeños grupos, según su competencia lectora, para adecuar el trabajo a realizar a su nivel y avanzar.

4.2.9. *Profesorado*

Se señalan aquí algunas dificultades motivadas por el excesivo número de profesores que intervienen en la enseñanza de la lengua castellana y algunas orientaciones que facilitarían este proceso. Así:

- La importancia de la competencia lingüística hace necesario que todos los profesores del ciclo, especialistas o no, tengan la necesaria formación para lograr de forma coordinada la consecución de esta competencia por parte del alumnado.
- El tutor debe ser el docente que más dedicación horaria tenga con el grupo de alumnos y, a su vez, el que coordine las estrategias utilizadas por los profesores que intervienen en el grupo-clase para la comprensión lectora.

4.3. Expresión escrita

4.3.1. *Consideraciones previas*

Se proponen algunos parámetros que pueden enfocar el desarrollo de la expresión escrita en este nivel:

1. Subrayar el carácter funcional o instrumental del texto escrito, conectándolo con las necesidades comunicativas del alumno, sus experiencias personales y la expresión de aprendizajes de las diferentes áreas curriculares.
2. Procurar que las exigencias normativas del código lingüístico no limiten la imaginación, espontaneidad y creatividad del alumno. Los aspectos gramaticales se desarrollarán en paralelo a la producción escrita, de manera inductiva, para que el procesamiento fonológico, sintáctico y semántico que exigen genere textos progresivamente más correctos.
3. Trabajar previamente la expresión oral, las observaciones del entorno (vocabulario, giros...) y la memoria como base de conocimientos y competencias sobre las que pueda desarrollarse la expresión escrita.
4. Promover una actitud autocorrectiva que permita al alumno la revisión y control de sus propias composiciones escritas. Aplicación de regularidades ortográficas, criterios de propiedad léxica, organización y cohesión de las ideas expresadas, etc.

4.3.2. *Objetivo*

Como objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos se considera importante:

1. Transferir a la expresión escrita habilidades orales con diferentes intenciones comunicativas: narración de hechos cotidianos, descripción de experiencias próximas, diálogos, poesías, etc.; siguiendo un gradiente de dificultad.
2. Producir textos sencillos que combinen la expresión escrita con pictogramas, viñetas o ideogramas.
3. Emplear regularidades ortográficas de la palabra y la oración: punto, mayúscula, interrogación y exclamación.
4. Presentar con claridad y limpieza los escritos, cuidando caligrafía, presentación, distribución y estructuración en el plano gráfico.

4.3.3. *Contenidos*

Es necesario resaltar que narración, descripción, diálogo, poesía, etc., no son fases en el desarrollo del currículo, sino tipologías de textos con diferente propósito comunicativo, que se deberían ejercitar en paralelo, siguiendo fases de creciente dificultad, a lo largo del ciclo.

A modo de ejemplo, se proponen las siguientes secuencias:

- Narración con apoyo visual (4 a 6 viñetas), narración dirigida por el profesor y, por último, textos libres.
- Descripción de personas, de animales y objetos, de paisajes, situaciones y ambientes.
- Diálogos mediante viñetas y “bocadillos”, guiones para dramatización, introducción de diálogos en narraciones.
- Poemas mediante pareados, completar poemas, poema libre.
- Secuencia lógica de aprendizaje para cartas, noticias, recetas e invitaciones.
- Gradación para resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y diagramas.

4.3.4. *Metodología en el ciclo*

Más que una metodología propiamente dicha se proponen algunas estrategias didácticas heterogéneas que surgieron en el grupo de trabajo como “tormenta de ideas” y “asociación libre”:

- A fin de que la expresión escrita sea percibida por el alumno como un instrumento útil de comunicación en la vida cotidiana, se propone:
 - Envío de notas, cartas, invitaciones, felicitaciones, etc.
 - Intercambio de mensajes con alumnos de otros lugares mediante correo electrónico.
 - Diario personal.
 - Uso de la agenda escolar.
- Para que las producciones escritas de los alumnos tengan resonancia y reconocimiento público:
 - Publicación de las producciones literarias, pictóricas, pictográficas e informativas de los alumnos en el periódico escolar.
 - Incorporación de los cuentos producidos por los alumnos a la biblioteca de aula.
 - Campañas a nivel de centro de animación a la producción escrita: concursos literarios, de eslóganes, de guiones de teatro; día del libro, etc.

- Para la mejora de la calidad expresiva y estética de los textos y el disfrute de la literatura:
 - Talleres de literatura.
 - Textos o poesías mutilados seguidos por textos originales del autor.
 - Invención de guiones de teatro y guiñol.
 - Cuentos cooperativos.
 - Antologías de cuentos, poesías, cómics, etc. producidos por los alumnos.

- Para la mejora de la propiedad léxica, la ortografía, la coherencia y la estructuración de las ideas en los textos:
 - Recurso frecuente al diccionario y fuentes léxicas a través de las TIC.
 - Elaboración de glosarios personales de términos de significado u ortografía complejos.
 - Taller de prensa.
 - Trabajos monográficos sobre temas propuestos.
 - Dictados como ejercicio (más que como control), bien planificados, previniendo los errores ortográficos.

4.3.5. Coordinación de ciclo

Los miembros del grupo perciben una discontinuidad en los niveles de exigencia entre 1º y 2º ciclo en cuanto a presentación de textos, derivados de la cultura del ciclo y las expectativas del profesor. Aunque el alumno de 4ª curso es capaz de producir textos libres con cierta autonomía, sigue precisando de la supervisión y apoyo del profesor para mejorar su coherencia, propiedad, corrección morfosintáctica, estilo, etc.

4.3.6. Atención a la diversidad

Combinar la expresión escrita con la icónica y verbo-icónica, no ignorando que la mente infantil en esta etapa de las “operaciones concretas” sigue muy ligada a la representación de la realidad a través de imágenes mentales. El estilo cognitivo de muchos alumnos les hace más hábiles para representar y expresar el conocimiento en dicho formato.

La cooperación de la familia y los compañeros de clase resulta especialmente beneficiosa para alumnos con desfase curricular.

Para que el trabajo cooperativo active las competencias específicas de cada alumno es preciso que la tarea grupal propuesta sea polifacética, de manera que sólo pueda realizarse con el concurso de todos y, de esta forma, todos sientan que han contribuido al resultado final.

4.3.7. Evaluación y Resultados

En la valoración de los textos escritos se tendrá en cuenta la dimensión estética e informativa, la originalidad, la coherencia, la propiedad léxica, la corrección morfosintáctica, la correspondencia fonema-grafía, la ortografía, la calidad de la grafía, la estructura y presentación, la apropiada integración de textos e imágenes, etc.

4.3.8. Formación del profesorado

Se considera que habría que impulsar la formación del profesorado en metodología y didáctica de la expresión escrita; al menos con la misma intensidad con la que se hace en didáctica de idiomas.

GRUPO DE TRABAJO N.º 4

4.4. Ortografía y dictado

4.4.1. Objetivos

El maestro no percibe en estos tiempos un interés social por inculcar en los niños las reglas ortográficas. No obstante, la ortografía básica debe estar entre los objetivos interdisciplinarios de la educación primaria: escribir con corrección palabras con sonidos naturales, utilizar adecuadamente los principales signos de puntuación, construir frases cortas con corrección en textos sencillos, uso de mayúsculas...

4.4.2. Contenidos

Los contenidos deben asentarse progresivamente; *se partirá de lo más sencillo*, hacia situaciones que exijan mayor discriminación. Así, por ejemplo:

- Identificación de sílabas tónicas y átonas.
- Saber ordenar alfabéticamente.
- Clasificación de palabras por sílabas.
- Uso básico de mayúsculas (después de punto, al principio, nombres propios).
- Identificación de agudas, llanas y esdrújulas en series de palabras.
- Conocimiento de las reglas básicas de letras, aplicación de reglas en la redacción de textos propios.
- Respecto al acento ortográfico, se dejará el acento diacrítico para cursos posteriores.

4.4.3. Metodología

Se utilizarán actividades variadas. Se señala:

- La necesidad de *realizar dictados todas las semanas*, y la conveniencia de que sean varias veces durante la semana.
- La conveniencia de trabajar diariamente algún aspecto ortográfico de alguna lectura o ejercicio de la programación.
- El uso del diccionario debe ser permanente, lo que afianzará también la ortografía.
- Se deben trabajar las reglas básicas de las grafías.
- Son recomendables los cuadernos de ortografía, especialmente en algunos alumnos con dificultades.
- Es imprescindible la corrección ortográfica en presencia del alumno, explicándole los fallos y recordándole las reglas.

4.4.4. Coordinación de ciclo

Está dando muy buenos resultados el “plan de fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora”; hay que insertar la ortografía dentro del proyecto. Las reuniones de todos los profesores del ciclo deben marcar prioridades y metodología; pero también son necesarias las reuniones interciclos para secuenciar contenidos. Dentro del ciclo debe quedar patente que la ortografía ha de corregirse desde todas las áreas y no sólo desde la materia de Lengua.

4.4.5. Atención a la diversidad

La diversidad debe atenderse desde los primeros niveles. Se considera que dominar la ortografía básica facilitará la comprensión y expresión y logrará prevenir el fracaso escolar en las distintas áreas. Se podrán utilizar juegos variados. Especialmente importante será la selección y lectura de textos adecuados, desde los que se pueda trabajar distintos aspectos de la Lengua, incluida la ortografía.

4.4.6. Evaluación y resultados

Se partirá de pruebas iniciales de evaluación. Conocer las competencias de las que parten y las que van consiguiendo los alumnos es imprescindible para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, hay que tener buenos instrumentos de evaluación. Además, hay que contrastar resultados para ver si se consiguen objetivos. En el caso de la ortografía, el maestro no puede contentarse con creer que sus alumnos van mejorando, tiene que tener datos contrastados para poder adoptar medidas de mejora.

4.5. Reflexión sobre la lengua

4.5.1. Objetivos

Entre los objetivos generales de la etapa hay uno dedicado a la reflexión sobre el uso de la propia lengua, que dice: “*Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden...*”. Este objetivo se refiere a la necesidad de iniciar a los alumnos desde el principio de la etapa en los contenidos referidos a la corrección gramatical dentro de un planteamiento global de la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria, evitando análisis aislados respecto de los contenidos de la comunicación oral y escrita.

En este punto se considera fundamental realizar la secuenciación de este objetivo general en los diferentes ciclos, precisando con el mayor detalle posible la amplitud y el sentido que se le concede en cada ciclo. Si toda la enseñanza en este nivel debe ser cíclica, estos contenidos de reflexión sobre la propia lengua, por su mayor exigencia de una incipiente abstracción, deben ser tratados de forma cíclica: hay que volver sobre lo aprendido estableciendo rutinas que familiaricen a los alumnos con las formas lingüísticas.

4.5.2. Contenidos

Si queremos hablar de reflexión sobre la propia lengua en el *primer ciclo*, esta quedaría reducida al ámbito de la más elemental identificación de los componentes de la oración mediante la realización de cambios en la estructura (supresiones, expansiones, coordinaciones etc.) y en cuanto al vocabulario, a cierta aproximación al léxico más cercano al alumno, presentando familias de palabras, sinónimos y contrarios, etc. sin entrar en más consideraciones.

A lo largo del *segundo ciclo* la lengua comienza a tener entidad como objeto de observación. Es la opinión más común de los profesores y así está corroborado en las secuenciaciones de contenidos adoptadas en los libros de texto. Cualquier intento de adelantar estos contenidos al primer ciclo se considera abocado al fracaso.

Podemos concluir que *los contenidos están bien seleccionados* y en esto coinciden los libros de texto en general. En gramática se debe *partir de la unidad más pequeña*, la letra (el fonema) y llegar a la oración pasando por la sílaba y la palabra. Desde el punto de vista metodológico es importante mantener esta secuencia ya que la gramática, en estas edades, se capta mejor yendo de las unidades mínimas hasta el texto, *de lo sencillo a lo complejo*. Las clases de palabras y oraciones son los restantes bloques de contenidos del currículo, las concordancias se reducen a las del nombre —adjetivo y sujeto— verbo, los verbos a los tiempos presente, pasado y futuro sim-

ples del indicativo y las clases de oraciones a las enunciativas, interrogativas y exclamativas.

Se debería empezar los contenidos del vocabulario por los aspectos más formales por ser más identificables: palabras derivadas y compuestas, sufijos y prefijos, familias de palabras, palabras homófonas y continuar por los aspectos más conceptuales, como la sinonimia, antonimia, polisemia y campos semánticos. El uso del diccionario, que suele comenzar en cuarto, puede abordarse desde las primeras lecciones.

En conclusión. La propuesta de mejora en este apartado consistiría en *cuidar la secuenciación de los contenidos gramaticales y léxicos según el criterio de menor a mayor exigencia de abstracción* en la comprensión de los mismos por parte de los alumnos, entendiendo la secuenciación no solo en el marco de un curso sino, sobre todo, de ciclo.

4.5.3. Metodología

Se plantean a continuación toda una serie de consideraciones relativas a estrategias metodológicas y actividades y a posibles propuestas de mejora en este campo.

- a. Los contenidos lingüísticos y léxicos tienen únicamente sentido si se trabajan conjuntamente con los contenidos de la comunicación oral y escrita. Este es el defecto más frecuente en los libros de texto donde aparece con frecuencia una separación, a veces radical, entre unos contenidos y otros. La propuesta de mejora es evitar un análisis aislado de los contenidos lingüísticos y léxicos.
- b. Aunque el análisis de la lengua y del vocabulario debe partir de los textos propuestos, que son también el punto de partida para trabajar los contenidos de la comunicación oral y escrita, no deben excluirse los ejercicios formales, paradigmáticos o sintagmáticos, aquellos que se proponen para ejercitar determinadas estructuras lingüísticas y que no vienen exigidos por los textos que se trabajan en cada lección. Cuando, a partir de una oración gramatical o una palabra o cualquier otro elemento, ya conocido por los textos propuestos en la lección, se pasa a ejercicios formales donde el alumno tiene que completar las estructuras gramaticales rellenando huecos, identificar, relacionar clases de palabras mediante concordancias, corregir, etc., se le está ayudando a comprender la naturaleza de sus errores y se le aporta los procedimientos para resolverlos.
- c. Creemos que las actividades en el aula deben basarse en la lengua que es familiar a los niños, estar contextualizadas y facilitar primero la observación intuitiva y sistemática de las regularidades en el funcionamiento de la lengua, buscar el rendimiento gramatical y léxico. de las estructuras lingüísticas a través de ejercicios adecuados; sólo al final de este proceso se debe

llegar a la definición, nunca proceder en sentido contrario, es decir de la definición o la norma al análisis gramatical.

- d. Las actividades que se propongan en este campo inevitablemente tenderán a la manipulación de las estructuras lingüísticas, haciendo observar a los alumnos que las modificaciones introducidas tienen consecuencias en el sentido del mensaje. En los libros de texto más modernos se puede ver cómo se van incorporando algunos tipos de actividades usuales en los textos de lenguas modernas, como completar y transformar estructuras, ordenar y clasificar elementos, identificar y corregir errores, etc.
- e. La terminología, campo peligroso en las materias lingüísticas, debe estar reducida a lo fundamental, lo que pueda entender un alumno en estas edades.
- f. Se ha de fomentar la participación activa del alumno a través de concursos literarios, periódicos, dramatización de textos, celebraciones culturales, etc.
- g. El uso de las nuevas tecnologías es incuestionable e ineludible en nuestros días. Normalmente, los materiales se dirigen a los docentes, aunque su objetivo puede ser también los propios alumnos. Cada vez hay más materiales para que los alumnos repasen o refuercen las materias fuera del horario de clases y su presentación suele ser interactiva.

4.5.4. Coordinación de ciclo

Se deben unificar los criterios en la programación de los contenidos lingüísticos correspondientes a este ciclo. Hay que tener en cuenta que para desarrollar la incipiente capacidad de reflexión sobre la propia lengua, los contenidos de este ciclo deben ser necesariamente elementales y vinculados a la lengua de empleo más frecuente. Es muy importante, por otra parte, la coordinación para mantener la misma terminología en los dos cursos, los mismos métodos de trabajo y técnicas de estudio referidas a la lengua.

4.5.5. Atención a la diversidad

Los niños entran en la escuela con diferencias lingüísticas notables y a lo largo de la escolaridad tienen ritmos de aprendizaje distintos hasta el punto de que, si no se introducen sistemas de atención diversificada, las diferencias en el uso de la lengua en los primeros cursos se acrecienta de forma notable. Es necesario, pues, dar una respuesta diferenciada a esta diversidad: a la diversidad observada en el acceso a la escuela, a las dificultades de aprendizajes concretos durante el proceso educativo y a las dificultades básicas debidas a importantes carencias de la capacidad general.

Probablemente en estos años no se podrá tener como referencia un modelo único de lengua (habla) y habrá que ofrecer la oportunidad de usar la lengua de formas diferentes y en situaciones diferentes, aplicando medidas de diverso tipo:

- a. Introducir cambios en los bloques de contenidos, dando prioridad a unos sobre otros, y reforzando y ampliando unos más que otros, tomando como criterios la mayor o menor exigencia de abstracción.
- b. Adaptar el material didáctico y, en la metodología, seleccionar prioritariamente procedimientos en las adaptaciones curriculares.
- c. Promover actividades diferenciadas y organizar grupos de trabajo flexibles.
- d. Variar el ritmo de introducción de los contenidos y la organización y la secuenciación de estos, si fuera necesario.

Cuando las dificultades afectan a la capacidad general del niño y se puede hablar de necesidades educativas especiales, se impone la coordinación con los especialistas, PT, AL y los profesores de Aulas de Enlace, para seleccionar los contenidos y las estrategias metodológicas adecuadas.

4.5.6. *Evaluación y resultados*

Entendemos la evaluación como un elemento fundamental e inseparable de la práctica educativa, que permite recoger, en cada momento, la información necesaria para poder realizar los juicios de valor oportunos que faciliten la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el apartado referido a la reflexión sobre la propia lengua, el Decreto de currículo (R.D.1344/1991) establece, para el *qué evaluar*, solamente un criterio de evaluación consistente en *“identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple, conocer las principales clases de palabras y su formación y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos”*.

Conviene tener claro que la comprobación de estos aprendizajes, el saber que un alumno ha adquirido los conocimientos gramaticales básicos sobre la lengua que usa, debe comenzar en el segundo ciclo, quizás al final, en 4^o curso, limitando esa comprobación a la identificación del sujeto y predicado en la oración simple, al conocimiento elemental de las clases de oraciones simples (enunciativas, interrogativas...) y de palabras (nombre, adjetivo, determinante, verbo, etc.), así como a las variaciones morfológicas (género, número, tiempo, persona) y a los hechos fundamentales de vocabulario (familias de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y contrarios, polisemia, homofonía, campo semántico, etc.).

Por lo que se refiere al *cómo evaluar*, entendemos que es necesario utilizar un amplio espectro de procedimientos e instrumentos para abarcar las múltiples dimensiones del lenguaje: pruebas orales y escritas, la observación sistemática de los alumnos de sus producciones, tanto escritas como orales, etc.

Las pruebas de gramática deben estar integradas en las demás destrezas del área de lengua. Y dentro de cada prueba, es conveniente que se incluyan elementos diversos, como modificaciones en los textos, manipulación de unidades más peque-

ñas, sustitución, ampliación y supresión de elementos, segmentación y recomposición, etc. En fin, la prueba en sí misma debe tener significado, es decir, hay que evitar las preguntas descontextualizadas, lo ideal es que todo elemento de comprobación gramatical haga referencia a textos auténticos, presentes en situaciones reales, textos que recojan los diferentes elementos que aportan sentido al mensaje.

4.5.7. *Uso del diccionario*

El grupo considera importante resaltar que:

- a. El uso del diccionario debe ser una de las tareas diarias en la clase de lengua, a partir del 3º curso de la Educación Primaria.
- b. El objetivo principal de usar el diccionario es que los conceptos queden claros en la mente del alumno. A veces los alumnos siguen adelante en la lectura sin haber comprendido bien y sin animarse a preguntar. Utilizando el diccionario, responden a sus propias dudas, mejoran y amplían su vocabulario y son independientes del profesor. En otras palabras, aprenden a construir su propio aprendizaje.
- c. Hay que elegir el diccionario adecuado a cada nivel: A veces los diccionarios tienen graves deficiencias: escasa claridad de las definiciones, insuficiencia de ejemplos, inadecuación del léxico registrado a las necesidades escolares y falta de rigor en el tratamiento de las frases hechas y de las colocaciones léxicas, etc. Se debe ser muy riguroso en la elección del diccionario y enseñar progresivamente las posibilidades que contiene.
- d. Una de las principales carencias de los alumnos, que dificulta y hasta les hace penoso el uso del diccionario, es el escaso dominio del orden alfabético; tal vez para los niños que van a utilizar por primera vez un diccionario, sería importante recurrir a una lista alfabética puesto que no la dominan. En este sentido son muy útiles los alfabetos que presentan algunos diccionarios en los bordes de todas sus páginas, siempre y cuando se explique su uso.

GRUPO DE TRABAJO N.º 6

4.6. RECURSOS Y MATERIALES

El grupo se centró en el estudio de los recursos didácticos y materiales que resultarían de utilidad para cumplir los objetivos del área. Se insistió en que técnicas y materiales se deben utilizar en todas las áreas, sin que quepa reducir la enseñanza

y el aprendizaje de las destrezas comunicativas básicas al ámbito de la Lengua y Literatura. No hay, pues, que encasillar estas actividades en el tiempo dedicado a la Lengua, sino potenciarlas al relacionarlas con las otras áreas.

4.6.1. *Comprensión y expresión oral*

En lo que se refiere a la comprensión y expresión oral se mencionaron técnicas como las dramatizaciones; la narración de películas; los debates, preguntando directamente a los que no participan; las lecturas dramatizadas; las grabaciones; comentarios y análisis de expresiones de niños procedentes de otras culturas; los cuentos colectivos, que se escriben y se dramatizan; el “chiste del día” (cada día lo cuenta un alumno).

En particular se hizo mención de la utilidad de la Asamblea también en este nivel; el dialogar con los alumnos después del recreo para que expongan lo ocurrido en el mismo y pueda servir también para resolver los conflictos que hayan podido surgir; y el corcho de noticias, en el que los alumnos voluntariamente recortan noticias de revistas y periódicos que les pueden interesar, se colocan en el corcho, se leen y se resumen.

Como material se recomendaron los referentes a “Aprender a comprender” (varios niveles) que ofrecen varias editoriales.

4.6.2. *Lectura y comprensión lectora*

En cuanto a la lectura y comprensión lectora, se refirieron experiencias como las del resumen y dibujo de un libro que hayan leído; el intercambio de libros entre los alumnos; la lista de libros favoritos que ellos proponen para animar a otros niños; la lectura con “modelaje”, en que el profesor lee primero en voz alta, especialmente con niños que leen mal; los murales con dibujos, resúmenes y comentarios sobre un libro que se haya leído colectivamente; el dejar tiempo para la lectura silenciosa en clase; y actividades de comprensión lectora en el ordenador del aula o en el aula de informática.

El grupo se pronunció a favor de que la lectura no se vea como algo obligatorio, forzado, sino que el alumno lo relacione con lo lúdico, con lo divertido. Se resaltó también la importancia de contar con una buena biblioteca escolar, bien organizada y con actividades que animen a su utilización.

En cuanto a materiales se mencionaron los “Programas de refuerzo de la comprensión lectora” o las “Fichas de comprensión lectora 4”, o publicaciones como “Leer es divertido”, “Lectura eficaz”, etc.

4.6.3. *Expresión escrita*

Sobre expresión escrita, los profesores creen útiles técnicas como escribir un texto a partir de cuentos oídos; el dar pautas de expresión proponiendo modelos

(signos de puntuación, estructura en tres partes, seguir secuencia: palabra —frase— texto, descripciones...); las redacciones sobre temas personales (después de leerlas se comentan); la elaboración de cómics; o de un cuadernillo recopilatorio con los textos que cada alumno ha escrito a lo largo del curso; el libro viajero, que va pasando de alumno en alumno y van escribiendo textos, adivinanzas, juegos, chistes, canciones y permite también el que puedan colaborar las familias). Además los más clásicos de los concursos de cuentos, poemas y el periódico escolar.

El grupo está de acuerdo en que la expresión escrita es la destreza más compleja, porque es la que engloba a las demás.

En cuanto a materiales resultan útiles los cuadernos para expresión que con el título de “Aprendo a redactar” o semejantes proporcionan diversas editoriales.

4.6.4. Ortografía y dictado

Por último, sobre ortografía y dictado el grupo recomendó el alternar la auto-corrección y la corrección colectiva; ver el texto del dictado antes de realizarlo; subrayar la palabra mal escrita para que ellos la corrijan; y la utilización habitual del diccionario.

En cuanto a materiales concretos, se mencionaron el “bingo ortográfico”, las “Ortografía” para este curso y la “Ortografilandia”.

GRUPO DE TRABAJO N.º 7

4.7. Atención a la diversidad

4.7.1. Consideraciones previas

La atención a la diversidad debe concretarse en un plan, entendido como un conjunto de actuaciones, adaptaciones del currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares. Así mismo, supone prevenir los problemas de aprendizaje a los que la dificultad intrínseca de ciertas áreas o contenidos específicos puede conducir.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por otra parte, contempla la diversidad del alumnado como principio y no como medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Y señala que son alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

- El alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- El alumnado con altas capacidades intelectuales.
- El alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.

El grupo de trabajo n.º 7 va a analizar las dificultades y desfases de aprendizaje que se detectan en estos alumnos, las medidas de refuerzo y apoyo que se adoptan, así como los resultados que se obtienen en el Área de Lengua en cuarto curso de Educación Primaria.

4.7.2. Dificultades de aprendizaje que se detectan y medidas que se adoptan

1. Comprensión y expresión oral

Las principales *dificultades* que se observan en los alumnos considerados en los centros “con necesidades específicas de apoyo educativo”² se concretan en los siguientes aspectos:

- Uso de un vocabulario poco extenso.
- Uso frecuente de modismos.
- Los alumnos extranjeros en el ámbito familiar suelen utilizar su lengua materna, mientras que en el aula, deben enfrentarse al aprendizaje de un idioma distinto al materno.
- Falta de atención; no escuchan.
- No comprenden órdenes largas

Como *medidas* que se adoptan en el aula y que, por lo general, ofrecen resultados satisfactorios se señalan:

- Utilizar la asamblea de clase al iniciar la primera sesión de la mañana.
- Dedicar más tiempo a la práctica oral.
- Realizar agrupamientos flexibles.
- Fomentar los debates, dramatizaciones, hablar en público...
- La organización de grupos cooperativos: aprendizaje entre iguales.
- Potenciar la satisfacción personal del alumno por los logros conseguidos.
- Priorizar el trabajo oral sobre el escrito.

2. Lectura y comprensión lectora

En relación con la lectura y la comprensión lectora, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo presentan las siguientes *dificultades*:

- Problemas de pronunciación, confusión de letras.
- Dificultades en la entonación, lectura poco expresiva.

² Al referirnos en este apartado a “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” exceptuamos a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

- Falta de hábito de lectura en el entorno.
- Carencia de herramientas necesarias para resolver sus dificultades.

Medidas que se adoptan y ofrecen resultados satisfactorios:

- Elegir textos adecuados acordes con el nivel de comprensión del alumno.
- Trabajar con todo tipo de textos: narrativos, verbo-icónicos...
- Dramatizar al leer.
- Aprovechar recursos de otras áreas (Plástica, música...)
- Plasmar en dibujos órdenes de comprensión lectora.
- El uso de la Biblioteca de centro y de aula con libros adecuados a distintos niveles que les permita elegir lo que más les interesa.
- No explicar todo; dejar un margen de autonomía para que los alumnos busquen, descubran, se autoevalúen.
- Realización de talleres de lectura.
- Trabajar con distintos textos adecuados a los niveles de comprensión lectora de los alumnos, propiciando avanzar al nivel superior.
- Actividades motivadoras en equipos.
- Leer un libro y hacer resumen. Establecer ranking en relación al número de libros leídos por los alumnos del grupo.
- Actividades de lectura diversas: que un alumno lea al resto de la clase; que al comenzar la sesión de la mañana durante 10 minutos el profesor lea un libro y se detenga en un momento interesante.
- Globalizar la lectura.

3. *Expresión escrita, ortografía y dictado*

El aprendizaje de la expresión escrita plantea importantes *dificultades* entre los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Como posibles causas se señalan:

- Escriben como pronuncian.
- Persisten errores propios de la ortografía natural.
- Se expresan incorrectamente.
- Juntan o separan palabras indebidamente.
- A veces hacen bien los dictados, pero en las redacciones escriben con faltas.
- No prestan suficiente atención.

Las *medidas* aplicadas por el profesorado que ofrecen resultados más satisfactorios son:

- Seleccionar textos significativos.
- Disponer de un carné donde se registran las faltas.
- Realizar a diario dictados mediante estrategias variadas: revisar antes las palabras difíciles para evitar los errores, retener frases y luego escribirlas. Autocorrección (supervisión y control visual de lo escrito). Corrección por un compañero...
- Trabajar la memoria visual.
- Realizar cuadernos de viajes, diarios...
- Valorar la tarea bien hecha.

4. *Reflexión sobre la lengua*

Es el aspecto más complejo del aprendizaje de la lengua que, por lo general, les resulta aburrido y abstracto; aún más cuando se les exige que lo entiendan y lo memoricen. Como *medidas* que ofrecen resultados satisfactorios se señalan:

- Dar una entidad práctica al contenido.
- Utilizar estos aprendizajes en todo momento.

5. *Propuestas de mejora*

Es esencial aceptar la diversidad del alumnado: en un grupo-clase encontraremos distintos niveles de aprendizaje y pretender lograr la homogeneidad no es posible en la mayoría de los casos, lo que exige establecer tiempos y respetar los ritmos de trabajo de cada alumno. En un plano más concreto, algunas propuestas que parecen importantes son:

- Implicar a las familias, especialmente en el caso de alumnado extranjero.
- Potenciar la biblioteca de aula y del centro y personalizarla. Disponer de libros con imágenes, atractivos y de distintos niveles.
- Diseñar un buen plan de lectura y escritura; no se pueden separar el proceso de aprendizaje de la lectura del proceso de aprendizaje de la escritura.
- Usar la lengua como expresión propia (asamblea, debates, exposiciones) y como forma de que el alumno se sienta conocido y aceptado por su grupo.
- Resaltar el carácter práctico del área de lengua.
- Recapitular cada día, repasar...
- Tener presente la necesidad de globalizar los contenidos del área.
- Potenciar el trabajo en equipo, organizando agrupamientos flexibles y grupos cooperativos.

- Priorizar lo esencial: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Establecer una coordinación vertical en el área.
- Realizar, siempre que sea posible, los apoyos dentro del aula para propiciar la integración de los alumnos con su grupo de referencia y mantener una situación normalizada.

En síntesis, podríamos señalar la necesidad de que todas las actividades que se desarrollen tengan un carácter general y distintos niveles de dificultad que permitan la participación de todo el alumnado, con sus capacidades y limitaciones. Todo ello sin olvidar que el alumnado de este curso es en general abierto, participativo, receptivo y fácil de motivar.

5. CONCLUSIONES

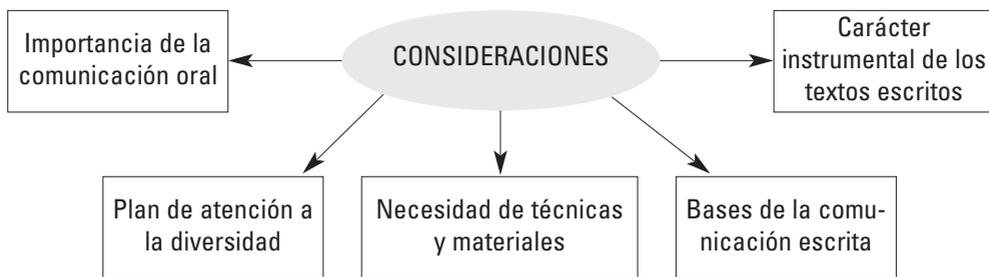
Realizada la reflexión pertinente a raíz de la prueba y el posterior cuestionario pasado a los centros, se ha contado con las aportaciones de los grupos que participaron en la jornada de trabajo llevada a cabo el 19 de abril de 2007, de los cuales surgieron las valiosas opiniones que figuran en las páginas inmediatamente anteriores.

Cinco de los grupos, como ha quedado referido ya, trabajaron aspectos relativos específicamente a los bloques del currículo vigente en Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria (comprensión y expresión oral; lectura y comprensión lectora; ortografía y dictado; reflexión sobre la lengua). Los dos restantes trataron temas transversales a toda el área (recursos y materiales; atención a la diversidad). En todos los casos, el debate se estructuró, en un sentido general, en torno a los siguientes focos de atención: consideraciones previas, objetivos, contenidos, metodología, coordinación, evaluación, atención a la diversidad y profesorado. Asimismo, en mayor o menor medida, y de forma diferenciada o integrada en la reflexión, cada grupo enunció propuestas de mejora, acordes con el tema sobre el que reflexionó.

A modo de resumen de los informes de dichos grupos, surgidos tras la referida jornada de trabajo, cabe resaltar algunas conclusiones que dan sentido al proceso de evaluación llevado a cabo y proporcionan una proyección esperanzadora al esfuerzo que se ha llevado a cabo en esta actuación por todos los que en ella han participado.

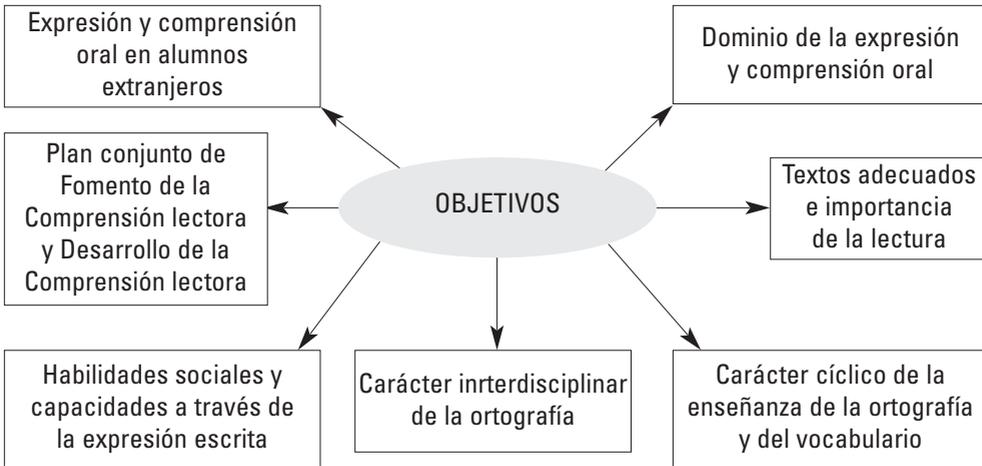
Entre las **consideraciones previas** destacan las siguientes ideas:

- La gran importancia de la comunicación oral, por ser un elemento fundamental en la formación del alumno. Por el contrario, se le dedica poco tiempo y, a medida que avanzan los cursos, este bloque de contenido tiende a desaparecer.
- No es lo mismo, “hablar a” los alumnos que, “hablar con” los alumnos; entre una y otra modalidad interactiva descubrimos actitudes pedagógicas completamente diferentes.
- El carácter instrumental del aprendizaje realizado a través de los textos escritos.
- La expresión oral, las observaciones del entorno y la memoria son la base de conocimientos y competencias sobre los que se desarrolla la expresión escrita.
- Es necesario utilizar técnicas y materiales concretos en cada una de los bloques que constituyen el área.
- La atención a la diversidad supone la concreción de un plan que, en relación con la materia de Lengua Castellana y Literatura, aporte al conjunto del alumnado la respuesta más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares.



Por lo que respecta a la reflexión realizada en torno a los **objetivos** de cada uno de los temas tratados por los grupos, se podrían destacar las ideas que a continuación se señalan:

- La importancia de la expresión y la comunicación oral en los alumnos extranjeros.
- La necesaria adquisición de capacidades, contenidos y actitudes a través del dominio de la expresión y la comprensión oral (vocabulario, pronunciación, gestos, estructuras, interrelación, seguridad, autoestima).
- La conveniencia de hacer coincidir el Plan de Fomento de la Lectura con el Desarrollo de la comprensión lectora.
- La prioridad de que los alumnos entiendan los textos adecuados a su edad y nivel, y sean capaces de realizar una lectura con entonación y ritmo adecuados. Deben ir tomando conciencia de la importancia de la lectura en todos los aspectos de su vida, de la pertinencia de transferir a la expresión escrita ciertas habilidades sociales, de la importancia del desarrollo de capacidades tales como las de producir textos sencillos, emplear reglas ortográficas y presentar con claridad y limpieza los escritos.
- La necesidad de inculcar en el alumno el interés por la ortografía, así como el imprescindible tratamiento interdisciplinar de este aspecto de la enseñanza de la lengua.
- El carácter cíclico (el “volver sobre lo aprendido”) de la enseñanza de la gramática y el vocabulario y la conveniencia de un planteamiento global de la práctica docente, evitando el análisis aislado respecto de los contenidos de la comunicación oral y escrita.



Sobre los **contenidos** referidos a los elementos de la materia, correspondientes a cada uno de los grupos de trabajo, extraemos estas conclusiones:

- En términos generales, los contenidos relacionados con la expresión y comprensión oral han de contar con aspectos más académicos y con otros más coloquiales o de uso común.
- El aprendizaje de la lectura y comprensión lectora ha de realizarse mediante textos de distinta naturaleza y abordando distintas y variadas finalidades.
- Igualmente, la enseñanza de la expresión escrita ha de ir encaminada al conocimiento de la tipología textual, de acuerdo a determinadas secuencias (narración, descripción, diálogo, etc.).
- En la ortografía y el dictado, los contenidos han de asentarse progresivamente.
- El conocimiento de la gramática se ha de realizar ya en el 2º ciclo, tomando la lengua como objeto de abstracción, pero los contenidos habrán de estar bien seleccionados, partiendo de las unidades de la lengua más pequeñas. En cuanto al vocabulario, éste se debe abordar desde dos ámbitos: el formal y el conceptual.

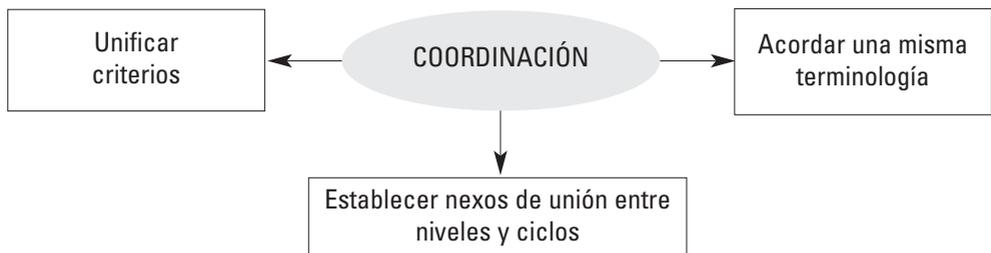


Las consideraciones sobre **metodología** aportadas por los diferentes grupos son ricas, variadas y, al mismo tiempo, concretas en algunos ámbitos de la materia. No obstante, se suele coincidir en considerar que muchos de los aspectos lingüísticos, por su carácter instrumental, competen y deberían trabajarse desde todas las áreas (p. e., la expresión y la comprensión oral) y que el aprendizaje requiere de una práctica continua (p. e., el dictado).

Para algunos profesores, en 4^o curso, se trata de que los alumnos aprendan a comunicarse en la lengua, más que aprender la lengua.



En cuanto a la **coordinación** de los distintos docentes que intervienen en el proceso aprendizaje de la Lengua Castellana y Literatura, en 4^o de Primaria, ésta se considera necesaria entre los distintos órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente. Desde el Equipo Directivo, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos de Ciclo, hasta el equipo de profesores de un grupo de alumnos, donde al profesor tutor se le encomienda la tarea de lograr que todos los profesores que intervienen (especialistas o de apoyo) sigan las mismas pautas y busquen los mismos objetivos. En las reuniones del Equipo de Ciclo se deben establecer prioridades y aspectos metodológicos, pero también se considera necesaria la coordinación interciclos con el objeto de favorecer la correcta secuenciación de los contenidos de cada ciclo con el fin de unificar criterios, para acordar una misma terminología —en el caso de la gramática— o para establecer nexos de unión entre distintos niveles y ciclos.



La **atención a la diversidad**, además de ser el tema de uno de los grupos, es objeto de reflexión también por cada uno de los demás. Algunas de las conclusiones son éstas:

- La realidad actual viene marcada por la existencia de grupos no homogéneos.
- La necesidad de adecuarse al nivel de competencia curricular del alumnado mediante distintas estrategias (haciendo uso del pequeño grupo; graduando las actividades; combinando formas de expresión de distinta naturaleza; introduciendo el trabajo cooperativo; utilizando juegos variados e incluso, personalizando la evaluación de sus aprendizajes).
- La necesidad de dar respuesta diferenciada a esta variedad a través de otras medidas: cambios en los bloques de contenidos —priorizando, reforzando o ampliando contenidos—; adaptaciones del material didáctico; actividades diferenciadas; ritmo variado en la introducción y organización de contenidos; y todo ello en una situación lo más normalizada posible.

La obligación de una coordinación efectiva con Profesores de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, de Compensatoria, e incluso con el profesorado de las Aulas de Enlace.



Otros aspectos tratados por los grupos, de forma desigual y en menor profundidad, son los relativos a **evaluación y resultados del alumnado**:

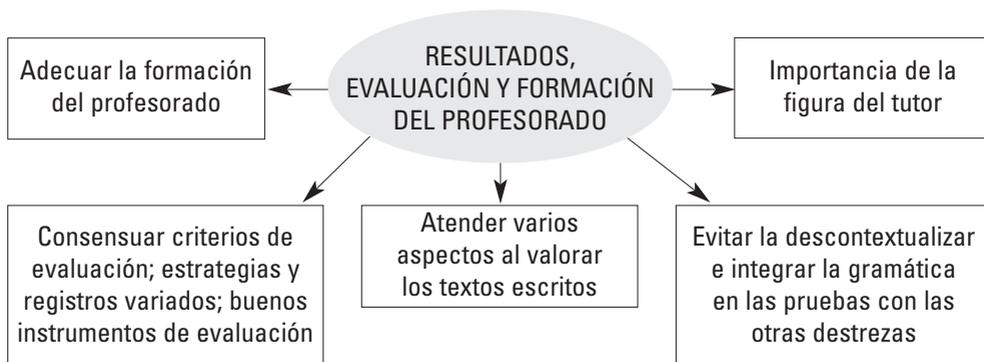
- En la evaluación y resultados, conviene consensuar criterios de evaluación; utilizar estrategias variadas y algún tipo de registro; tener buenos instrumentos de evaluación y datos contrastados.
- Se ha de atender a diversos aspectos en la valoración de los textos escritos: la dimensión estética e informativa; la originalidad; la coherencia; la propiedad léxica; la corrección; etc.

Se debe evitar, igualmente, la descontextualización en las pruebas de gramática, las cuales deben estar integradas en las demás destrezas del área de Lengua Castellana y Literatura.

- La evaluación es un elemento fundamental e inseparable de la práctica docente.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se podrá mejorar cuando se contrasten los conocimientos iniciales de los alumnos con los que van adquiriendo.
- La evaluación inicial permitirá conocer la situación de partida de los alumnos.
- Para evaluar adecuadamente al alumnado es necesario utilizar distintos procedimientos e instrumentos que permitan abarcar las múltiples dimensiones del lenguaje: pruebas orales y escritas, observación sistemática, producciones orales y escritas, etc.
- En relación a “qué evaluar” en los alumnos de 4º curso, en el área de Lengua Castellana y Literatura, se plantean principalmente dos cuestiones:
 - a. La evaluación de los conocimientos gramaticales básicos en este curso debe limitarse a comprobar que el alumnado: identifica el sujeto y el predicado en la oración simple, conoce las clases de oraciones simples (enunciativas, interrogativas, etc) y de palabras (nombre, adjetivo, determinante, verbo, etc); las variaciones morfológicas (genero, número, tiempo y persona), así como los hechos fundamentales de vocabulario (familia de palabras, prefijos, sufijos, sinónimos y antónimos, polisemia, homofonía, campos semánticos, etc.).
 - b. Otro aspecto que debe ser evaluado es el bloque de contenido dedicado a “hablar, escuchar y conversar”, tanto a nivel de evaluación interna en el centro, como en las pruebas de diagnóstico externas y externas.

Por último, en lo relativo a la **formación del profesorado**, consignamos algunas consideraciones:

- Es necesario adecuar la preparación del profesorado en relación con la materia que nos ocupa. Especialmente en metodología y didáctica de la expresión escrita.
- Se considera importante la formación en el propio centro.



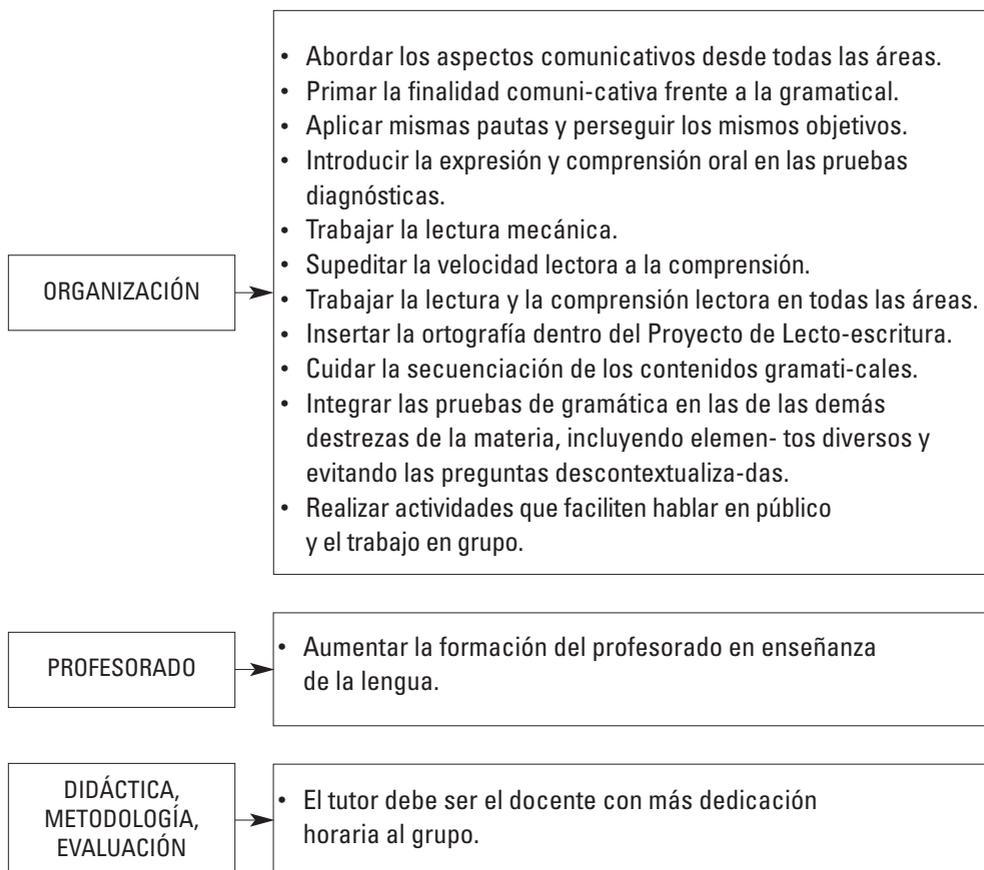
6. PROPUESTAS DE MEJORA

Las propuestas de mejora emanadas de los grupos, bien formuladas directamente, bien deducidas de las conclusiones de su trabajo, complementan las ya facilitadas en otro momento por el profesorado a través del cuestionario y que han quedado reflejadas en el apartado 3.6 del capítulo 3. En un intento de recopilar de la forma más exhaustiva posible la información, se recogen las siguientes propuestas.

- En varias ocasiones se considera necesario que los aspectos comunicativos de la materia se aborden desde las distintas áreas y no sólo desde la materia de Lengua Castellana y Literatura.
- La finalidad prioritaria en este curso habría de ser la comunicativa, frente a la gramatical o académica y, en este sentido, habría de desarrollarse la metodología correspondiente.
- Todo el equipo de profesores del curso debe aplicar las mismas pautas y perseguir los mismo objetivos.
- Sería necesario que la competencia de comunicación lingüística en sus apartados de expresión y comprensión oral se introdujera en las evaluaciones diagnósticas, internas y externas.
- En general, sería preciso aumentar la formación del profesorado en la enseñanza de la lengua.
- Han de aplicarse metodologías, materiales y sistemas de evaluación diferentes, en virtud de la diversidad del alumnado, así como establecer agrupamientos diferentes, graduar las actividades o evaluar de manera personalizada.
- El progreso del alumno en la expresión debe “contabilizarse” de forma positiva y no sólo en sentido negativo, penalizándole cuando comete errores.
- Los docentes han de adecuar los contenidos al tipo de centro y de alumnos con los que trabajan.
- Trabajar la lectura mecánica para conseguir una buena lectura comprensiva, sin olvidar los casos de alumnos que carecen de buena lectura mecánica y, sin embargo, demuestran buena comprensión.
- Supeditar la velocidad lectora a la comprensión lectora, sin excesiva rigidez.
- Prestar atención a la lectura y a la comprensión lectora en todas las áreas.
- El tutor debe ser el docente con más dedicación horaria al grupo.
- Dado el buen resultado del plan de fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, debería insertarse la ortografía dentro de este proyecto.
- Cuidar la secuenciación de los contenidos gramaticales y léxicos según el criterio de menor a mayor exigencia de abstracción para la comprensión de los mismos por parte de los alumnos, entendiendo la secuenciación no sólo en el marco de un curso, sino de todo el ciclo.

- Las pruebas de gramática, como ha quedado dicho en algún otro momento, deben estar integradas en las demás destrezas del área de lengua. Dentro de cada prueba es conveniente la inclusión de elementos diversos (modificación en los textos, manipulación de unidades más pequeñas, sustitución, ampliación y supresión de elementos, segmentación y recomposición, etc.). La prueba debe evitar las preguntas descontextualizadas, haciendo referencia a textos auténticos, referidos a situaciones reales y que recojan los diferentes elementos que aporten sentido al mensaje.
- Fomentar actividades que faciliten el hablar en público, así como que impulsen el trabajo en grupo.

Las propuestas reseñadas responden, en su mayoría, a aspectos relativos a la didáctica, metodología o evaluación de la materia. Tan sólo dos de ellas aluden a ámbitos diferentes: una, al profesorado, sugiriendo mayor preparación del docente en relación con la enseñanza de determinados contenidos del currículo; otra, a cuestiones organizativas, apuntando la necesidad de más horas del tutor con su grupo o de la rotación de los maestros por cada uno de los ciclos.



Para terminar, diremos que en la reflexión llevada a cabo por cada uno de los grupos, el profesorado en ejercicio, coordinado por la Inspección Educativa, ha podido incorporar su saber práctico a todo un trabajo previo de diseño, aplicación y corrección de la prueba. Este proceso ha desembocado en un elenco de ideas y opiniones en las que las conclusiones, recomendaciones y propuestas de mejora han ido de la mano. De esta manera se pone de manifiesto que las evaluaciones de diagnóstico no constituyen un fin en sí mismas, sino que sus datos deben explotarse para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, conectando el rigor de la investigación y evaluación educativas con la práctica reflexiva y fundamentada en las aulas. Pensamos que este ciclo de evaluación y mejora no termina nunca; que el modelo que hemos descrito puede iniciar un camino que debe continuar en el futuro y que será el que dará el verdadero sentido a éste y a otros procesos de evaluación y diagnóstico que se vayan realizando.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIOS

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, 4º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Plan General de Actuación de la Inspección Educativa

Curso 2004-2005

Publicaciones de la Inspección de Educación.

Documento de Trabajo, 17

Centro.....Localidad

CUESTIONARIO

Para contestar a las siguientes cuestiones es necesario haber analizado el documento anteriormente citado y los resultados obtenidos por su centro en la prueba aplicada en el curso 2004-2005, todo lo cual se les ha remitido. En las preguntas cerradas les rogamos respondan marcando con una cruz la casilla correspondiente o indicando los datos que se solicitan. En las que se pide una respuesta abierta (razones explicativas, propuestas y sugerencias) se podría incorporar otro folio si el espacio previsto resultase insuficiente. Las páginas citadas entre paréntesis remiten al documento de trabajo 17. Agradecemos su colaboración.

A. PARA CONTESTAR POR EL EQUIPO DIRECTIVO

1. ¿Han recibido en el centro la publicación *Evaluación del Rendimiento Escolar. Lengua Castellana y Literatura, 4º de Educación Primaria (Documento de trabajo 17)*?

SÍ..... NO

2. ¿Se ha difundido este documento entre el profesorado?

SÍ..... NO

3. ¿Se ha trabajado el documento por el profesorado en reuniones de Ciclo o en la CCP?

Ciclo:..... CCP: Otros:

4. ¿Qué valoración global merece ese documento al equipo directivo?

Insuficiente.....Aceptable.....BuenaMuy Buena

5. Número de grupos de 4º curso existentes en el centro (indicar):

6. Número de profesores que imparten el área de Lengua Castellana y Literatura en 4º de Educación Primaria (indicar):

B. PARA CONTESTAR POR TODO EL PROFESORADO IMPLICADO EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EL 2^a CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

7. Número de profesores que contestan:

Maestros (lengua)PT/ALCompensatoria Refuerzo

8. ¿Qué valoración global les merece el documento?

InsuficienteAceptableBuenaMuy Buena.....

9. Indiquen el interés que, a su juicio, tienen las siguientes partes del documento:

	Poco	Bastante	Mucho
Prueba de Conocimientos y Destrezas. Características.			
Resultados: Análisis desde la "Teoría clásica de los test".			
Resultados: Análisis desde la "Teoría de la respuesta al ítem".			
Dictado			
Cuestionario de Contexto			
Conclusiones			

10. ¿Cómo fueron los resultados de su centro en esta prueba en relación con los generales de la Comunidad de Madrid?

Más altos Más bajosSimilares

11. ¿Qué razones creen que motivaron estas diferencias (si las hubo)?

.....

12. Los resultados obtenidos en la prueba ¿se correspondieron con los obtenidos a final de curso por el grupo al que se le pasó? Indiquen si fueron:

Sensiblemente más altos Sensiblemente más bajosSimilares

13. Los resultados positivos en esta área en la Comunidad de Madrid en los últimos cursos se sitúa en torno al 88%. ¿A qué cree que se debe la diferencia de más de 20 puntos respecto a los obtenidos en esta prueba externa?

.....
.....
.....

14. ¿Qué razones, a su juicio, motivan los mayores porcentajes de aciertos en Comprensión lectora (70,9%) respecto a la Reflexión (62,5%) y la Expresión escrita (61,7%)?

.....
.....
.....

15. ¿Qué razones, a su juicio, motivan los resultados más bajos obtenidos en normas de acentuación tanto en la prueba como en el dictado?

.....
.....
.....

16. Las competencias definidas para el perfil del alumno medio (véase p. 49) ¿tienen relación con las que ustedes constatan en sus alumnos?

SiNoParcialmente.....

17. Las respuestas proporcionadas por los alumnos respecto al tiempo dedicado al estudio y respecto a su afición a la lectura (véanse pp. 77/79) ¿se relacionan bien con lo que Vds. constatan en su centro?

SiNoParcialmente

18. La correlación entre los resultados de la prueba y el nivel socioeconómico familiar (véanse pp. 67/74) ¿se relaciona con lo que Vds. constatan en su centro?

SiNoParcialmente

19. ¿Qué propuestas se podrían plantear en su centro para mejorar el rendimiento académico de los alumnos en el área de Lengua Castellana y Literatura en el 2º ciclo de Educación Primaria?

— En Objetivos y Contenidos

.....
.....
.....

— En Metodología

.....
.....
.....

— En Evaluación

.....
.....
.....

Otras consideraciones y sugerencias que deseen hacer

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Madrid, de..... de 200...

EL/LA DIRECTOR/A

Fdo:

ANEXO II

**MODELO DE FICHA METODOLÓGICA
UTILIZADA POR LOS GRUPOS DE TRABAJO EN LA JORNADA**

GRUPO DE TRABAJO N.º 5

Coordinación:

I. CONTENIDOS

Reflexión sobre la lengua

(Nombre, adjetivo, verbo, concordancias —género y número—, léxico, campos semánticos, vocabulario, sinónimos y antónimos, uso del diccionario...)

- a. Recursos y materiales para la comprensión y expresión oral.
- b. La lectura y comprensión lectora.
- c. Expresión escrita.
- d. Ortografía y dictado.
- e. Reflexión sobre la lengua.

II. METODOLOGÍA

El grupo debatirá sobre los contenidos más arriba indicados para analizar el tratamiento que reciben en el aula y **estudiar propuestas de mejora** en, al menos, los aspectos planteados (objetivos, contenidos, etc.). Para esta tarea dispondrá de aproximadamente 2 h. 30 min.

El debate se hará en grupo de tamaño medio (aproximadamente 20 profesores de distintos centros), que dispondrá de un coordinador. El grupo deberá designar un relator/a encargado de redactar las conclusiones del debate y exponerlas posteriormente en la sesión final ante los restantes grupos.

Para facilitar esta tarea y presentarla de manera sintética, el relator/a dispondrá de dos acetatos en los que resumir las principales aportaciones del grupo al tema tratado. El tiempo destinado a la exposición no deberá ser mayor de 8 minutos. A continuación se dispondrá de un tiempo de 7 minutos para aclaraciones y sugerencias de los participantes.

El relator/a entregará posteriormente al coordinador del grupo las conclusiones escritas y los acetatos que las sintetiza. Esta documentación será utilizada en la elaboración del informe que el Servicio de Inspección Educativa va a publicar en relación con la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura en 4º de Educación Primaria.

ANEXO III

**PROFESORADO REPRESENTANTE DE LOS CENTROS MUESTRALES
QUE PARTICIPÓ EN LA JORNADA DE 19 DE ABRIL DE 2007
Y CANALIZÓ SUS APORTACIONES A TRAVÉS DE SU GRUPO DE TRABAJO**

GRUPO 1: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL
Coordinación: M^a Jesús Mohedano Fuertes

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESOR REPRESENTANTE
CPR. ALARCÓN	POZUELO DE ALARCÓN	LUISA PEÑAS CARDENAS
CEIP. ARAGÓN	MADRID	CARMEN JIMÉNEZ BARRENA
CPR. BALMES	MÓSTOLES	M ^a JOSEFA RODRÍGUEZ DÍAZ
CEIP. BELMONTE DE TAJO	BELMONTE DE TAJO	M ^a DOLORES HARO GONZÁLEZ
CEIP. CARMEN CONDE	LEGANÉS	SERGIO RUIZ PACHECO
CEIP. FRANCISCO DE QUEVEDO	MADRID	M ^a JOSÉ GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
CEIP. HENARES	MEJORADA DEL CAMPO	NURIA ESTHER CAMPOS RODRÍGUEZ
CEIP. ISABEL LA CATÓLICA	COLMENAR VIEJO	INMACULADA VILLASANTE GORDO
CPR. MADRES MERCEDARIAS DE DON JUAN DE ALARCÓN	MADRID	M ^a PILAR CALLEJAS DEL MAZO
CEIP. MIGUEL DELIBES	MÓSTOLES	CARMEN ECHEVARRÍA PIZARRO
CEIP. NICOLÁS SALMERÓN	MADRID	CARMEN RODRÍGUEZ VALENZUELA
CPR. PADRE MANYANET	ALCOBENDAS	EUGENIO MATEOS BARRANTES
CPR. SAN ANTONIO	MADRID	SAGRARIO MUÑOZ HERNÁNDEZ
CPR. SANTA CRISTINA	MADRID	EDUARDO MORENO DOMÍNGUEZ

GRUPO 2: LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA
Coordinación: Purificación Álvarez Escudero

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESOR REPRESENTANTE
CEIP. BRAVO MURILLO	MADRID	ADELA CUADRADO MORALES
CPR. DECROLY	MADRID	CARMEN OVIEDO LEDESMA
CEIP. DOCTOR SEVERO OCHOA	GETAFE	M ^a SOLEDAD GIRALDO DE GUZMÁN
CEIP. FELIX RODRÍGUEZ DE LA FUENTE	COSLADA	FELIX PASTOR RAMOS
CEIP. FRANCISCO CARRILLO	SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	JOSÉ LUIS GÓMEZ LÓPEZ
CEIP. GLORIA FUERTES	MECO	M ^a JOSÉ MARTÍNEZ MEDINA
CPR. INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOGOS	ROZAS DE MADRID, LAS	MAGDALENA JIMÉNEZ VILLALONGA
CPR. JESUS MARÍA-NTRA. SRA. DE LA CARIDAD DEL COBRE	MADRID	ASUNCIÓN SEBASTIÁ SANZ
CEIP. LA NAVATA	GALAPAGAR	FLORENCIA SÁNCHEZ IGUAL M ^a . JESÚS DÍAZ LÓPEZ
CEIP. MARQUÉS DE LEGANES	LEGANÉS	M ^a ANGUSTIAS LÓPEZ BERMÚDEZ
CPR. MARQUÉS DE VALLEJO	VALDEMORO	M ^a TERESA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ
CPR. SAGRADO CORAZÓN DE JESUS	MADRID	CONCEPCIÓN BLÁZQUEZ BLÁZQUEZ
CEIP. SAN PÍO X	MAJADAHONDA	M ^a ARÁNZAZU OÑA SANTIAGO
CPR. SANTA RAFAELA MARÍA	MADRID	M ^a ASUNCIÓN LASTAGARAY ROSALES
CPR. VIRGEN DEL REMEDIO	ALCORCÓN	EVA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

GRUPO 3: EXPRESIÓN ESCRITA
Coordinación: Francisco Velado Guillén

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESOR REPRESENTANTE
CPR. ALBANTA	FUENLABRADA	M ^a TERESA SICILIA JULIÁN
CPR. CRISTO REY	MADRID	M ^a . GREGORIA VILLEGAS VAQUERO
CEIP. EUGENIO MARÍA DE HOSTOS	MADRID	MIGUEL OREJA BAUTISTA
CEIP. JORGE GUILLÉN	GETAFE	JOSÉ ELOY AGÜERO FDEZ
CEIP. JOSÉ BERGAMÍN GUTIÉRREZ	BOADILLA DEL MONTE	M ^a BEGOÑA SÁNCHEZ QUESADA
CPR. LA INMACULADA	MADRID	ELENA DE FRANCISCO JIMÉNEZ
CEIP. LEÓN FELIPE	SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	MERCEDES MARTÍN SANTOS
CEIP. LOPE DE VEGA	MADRID	FERNANDO GARCÍA LEZANA
CEIP. LUIS VIVES	ALCALÁ DE HENARES	JUANA PRILLO SERRANO
CEIP. MIGUEL HERNÁNDEZ	ARGANDA DEL REY	JOAQUÍN GARCÍA-PORRERO PÉREZ
CPR. SAGRADO CORAZÓN-REPARADORAS	MAJADAHONDA	TEODORO PARDO CASTAÑEDA
CPR. SAN JOSÉ	MADRID	M ^a ISABEL HERNÁNDEZ MANZANO
CPR. SANTA RITA	MADRID	MIGUEL MARTÍN OTRO
CEIP. VIRGEN DEL CONSUELO	CIEMPOZUELOS	CRISTINA SÁNCHEZ YUSTE

GRUPO 4: ORTOGRAFÍA Y DICTADO
Coordinación: Luis Cervero Arroyo

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESOR REPRESENTANTE
CEIP. ALDEBARÁN	TRES CANTOS	LUIS ETREROS VELASCO
CEIP. ANDRÉS SEGOVIA	TORREJÓN DE ARDOZ	M ^a TERESA YUSTE HORCAJO
CEIP. BREOGÁN	MADRID	LAURA PERAL BENITO
CEIP. EL QUIJOTE	MADRID	SERGIO FERNÁNDEZ TOMELO
CPR. EL SALVADOR	LEGANÉS	M ^a CRUZ COSMEN CALZÓN
CPR. INMACULADA CONCEPCIÓN	MADRID. C/ Gral. Díaz Porlier, 25	ALBERTO ALONSO GÓMEZ
CEIP. JULIO VERNE	FUENLABRADA	TRINIDAD GALÁN PALOS
CPR. LA INMACULADA	MADRID	MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ EGIDO
CPR. NTRA. SRA. DE LAS ESCUELAS PÍAS	MADRID	CARMEN REY SÁNCHEZ
CPR. NTRA. SRA. DEL PILAR	MADRID	DAVID PRIETO SÁNCHEZ
CEIP. PARDO BAZÁN	LEGANÉS	M ^a YOLANDA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
CEIP. SAN JUAN BAUTISTA	MADRID	REYES LUMBRERAS SANTAMARÍA
CPR. SAN LUIS GONZAGA	MAJADAHONDA	TOÑI RUIZ AGUDO
CPR. TAJAMAR	MADRID	MAXIMINO MARTÍNEZ ABRIL
CEIP. VICENTE ALEIXANDRE	MÓSTOLES	M ^a JOSÉ GALÁN ACOSTA
CEIP. GERARDO DIEGO	LEGANÉS	ROSARIO GUTIERREZ ARGUIJO

GRUPO 5: REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA
Coordinación: Manuel Martínez Quintana

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESOR REPRESENTANTE
CPR. AMORÓS	MADRID	JAVIER JOSUÉ OLMEDO CARNERO
CPR. BLANCA DE CASTILLA	MADRID	JOSÉ ANTONIO PUERTAS
CEIP. CASTILLA	ALCOBENDAS	EVA MARÍA DE LA FUENTE VÉLEZ
CEIP. CIUDAD JAÉN	MADRID	CRISTINA DIEZ MARTÍNEZ
CEIP. CLAUDIO SÁNCHEZ ALBORNOZ	ALCORCÓN	LETICIA MARTÍNEZ SAENZ
CEIP. CONCEPCIÓN ARENAL	GETAFE	MARGARITA RODRÍGUEZ BUTRAGUEÑO
CEIP. FREGACEDOS	FUENLABRADA	M ^a VICTORIA LUNA SÁNCHEZ
CPR. FUENTELARREYNA	MADRID	M ^a CARMEN MUÑOZ ALONSO
CEIP. GUERNICA	SAN FERNANDO DE HENARES	JOSÉ M ^a ORTIZ DE URBINA MENDOZA
CEIP. ISABEL LA CATÓLICA	MADRID	CARMEN LOZANO LEAL
CPR. J.A.B.Y.	TORREJÓN DE ARDOZ	MARÍA PILAR MARTÍNEZ BAEZA
CPR. LA SALLE-SAGRADO CORAZÓN	MADRID	M ^a VICTORIA FERNÁNDEZ FOMÍNGUEZ
CPR. LOYOLA	ARANJUEZ	MARI CARMEN DÍAZ REGAÓN JIMÉNEZ
CEIP. PARQUE DE ALUCHE	MADRID	M ^a CARMEN GUIJARRO CARRILLO
CEIP. PUREZA DE MARÍA	MADRID	SUSANA MARÍN GÓMEZ
CPR. SAN JOSÉ DE CLUNY	POZUELO DE ALARCÓN	MANUELA PÉREZ HERNÁNDEZ
CEIP. SAN JUAN BAUTISTA	ARGANDA DEL REY	ISABEL MOLINA MARTÍNEZ

GRUPO 6: RECURSOS Y MATERIALES
Coordinación: Carlos Rodríguez Amunátegui

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESOR REPRESENTANTE
CEIP. ANTONIO MACHADO	ALCOBENDAS	M ^a TERESA VILLARTA SERNA
CEIP. AZORÍN	MADRID	SONIA LLORENTE ESCOBAR
CEIP. DOCTOR SEVERO OCHOA	MADRID	M ^a PAZ MARTÍN MARTÍN
CEIP. EL TORREÓN	ARROYOMOLINOS	JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
CEIP. EL TRIGAL	FUENLABRADA	JUAN EDUARDO SIMANCAS PIQUÉ
CEIP. GREDOS SAN DIEGO VALLECAS	MADRID	JOSÉ MARÍA SASTRE CASAS
CPR. INSTITUTO VERITAS	POZUELO DE ALARCÓN	M ^o PILAR ACEITUNO MEDINA
CPR. JESÚS MAESTRO	MADRID	JOSÉ ANTONIO GARCÍA DÍEZ
CEIP. LEOPOLDO ALAS	MADRID	ANA MARIA AVILA DE LEÓN
CPR. LOPE DE VEGA	ALCALA DE HENARES	CARLOS CALVO BARRIOS
CPR. NTRA. SRA. DE LA MERCED	MADRID. C/ José Luis de Arrese,5	ELENA ARMENGOL VILLARRUBIA
CPR. NTRA. SRA. DE LAS NIEVES	MADRID	NURIA JIMÉNEZ GARCÍA
CEIP. REPÚBLICA DE CHILE	MADRID	ELSA BERNALDO DE QUIRÓS BARBERO
CEIP. SAN MIGUEL ARCÁNGEL	MORALZARZAL	CECILIA ALEJANDRO MARTÍNEZ
CEIP. SAN SEBASTIÁN	MECO	M ^a DOLORES BODEGA
CPR. SANTA JOAQUINA DE VEDRUNA	MADRID	DELIA CAÑO SÁNCHEZ
CEIP. SEVERO OCHOA	TORREJÓN DE ARDOZ	CARMEN SERRANO CERRO
CEIP. VELÁZQUEZ	FUENLABRADA	CATALINA ORTEGA ARÉVALO
CPR. VIRGEN DE MIRASIERRA	MADRID	ANA GARCÍA SIMAL

GRUPO 7: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Coordinación: Purificación Fuente Aguilar

CENTRO	LOCALIDAD	PROFESOR REPRESENTANTE
CEIP. ANTONIO DE NEBRIJA	ALCALÁ DE HENARES	MÓNICA FERRERO HIGES
CEIP. ANTONIO MACHADO	MADRID	ADELAIDA LIVIANO SIERRA
CPR. ARCÁNGEL RAFAEL	MADRID	ISABEL OTERO
CEIP. CIUDAD DE ZARAGOZA	MADRID	LAURA SACRISTÁN LUCAS
CPR. COLEGIO INTERNACIONAL SEK-CIUDALCAMPO	SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	M ^a . CRUZ PINTOR
CEIP. GONZALO DE BERCEO	LEGANÉS	REMEDIOS SÚJAR PLAZA
CEIP. JOAQUÍN COSTA	MADRID	ANGELES MANZANARES
CEIP. JULIO PINTO GÓMEZ	TRES CANTOS	RAQUEL MACARRÓN
CPR. LOS ÁNGELES	GETAFE	JUAN PEDRO GALLARDO MORALES
CPR. MIRABAL	BOADILLA DEL MONTE	M ^a PILAR PAZ LÓPEZ
CPR. MONTPELLIER	MADRID	ANDREA BRIONES TEMPLE
CPR. NTRA. SRA. DE LAS MARAVILLAS	MADRID	JULIA MARTÍNEZ SAN JUAN
CPR. SAGRADA FAMILIA	MADRID	FRANCISCA TONI DEL POZO
CPR. SAN BUENAVENTURA	MADRID	JULIA M ^a CARPIO MARTÍNEZ
CEIP. VILLA DE GUADARRAMA	GUADARRAMA	M ^a JESÚS BLÁZQUEZ SUMASTRE
CPR. NUESTRA SRA. DE LA MERCED	MADRID	M ^a ROSA PRADANA
CPR. NUESTRA SRA. DE FÁTIMA	MADRID	ANA BELÉN MAROTO PUENTE
CPR. RAMÓN Y CAJAL	MADRID	LAURA MORENO PEDRAZAS
CPR. STA. CRISTINA	MADRID	EDUARDO MORENO DOMÍNGUEZ
CPR. STA. ISABEL	MADRID	M ^a PALOMA MÚGICA



Viceconsejería de Organización Educativa
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid

