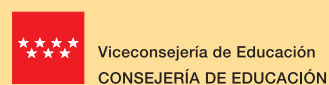


INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN
Documentos de Trabajo, 17

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

Plan general de actuación de la Inspección Educativa.
Curso 2004-2005



Viceconsejería de Educación
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid
www.madrid.org

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

PLAN GENERAL DE ACTUACIÓN
DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

Curso 2004-2005



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Viceconsejería de Educación

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-42955-2006

ISBN: 84-451-2897-3

Printed in Spain

REALIZACIÓN

Subdirección General de Inspección Educativa

EQUIPO COORDINADOR DEL PROYECTO

María del Carmen González Muñoz	Purificación Fuente Aguilar
María Jesús Mohedano Fuertes	Luis López Puerta
Carlos Rodríguez Amunátegui	Tomás Corrales Rodríguez
Luis Cervero Arroyo	Maximino García González
Purificación Álvarez Escudero	

ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS

Inspección Educativa

María del Carmen González Muñoz	Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Carlos Rodríguez Amunátegui	María Amor de la Riera Díaz
Gerardo del Caz Ramírez	Felipe Díaz Pardo
Manuel Mora Quero (Ilustraciones)	

Maestras

Teresa Merino González	Rosa María Benito Gutierrez
María Teresa Díaz Ruiz	Rosario Gutierrez Arquijo
María Teresa Tayuela Salamanca	

APLICACIÓN

Inspectores de los servicios territoriales de Inspección Educativa

ELABORACIÓN DEL INFORME

María del Carmen González Muñoz
María Jesús Mohedano Fuertes

ASESORÍA TÉCNICA

María Jesús Pérez Zorrilla

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
1. INTRODUCCIÓN.	13
2. PLAN DE EVALUACIÓN	16
2.1. <i>El Área de Lengua Castellana y Literatura en 4º curso de Educación Primaria. Estructura disciplinar</i>	16
2.2. <i>Objetivos del plan de evaluación.</i>	17
2.3. <i>Competencias o rasgos que se van a medir</i>	17
2.4. <i>Instrumentos de medida</i>	18
2.5. <i>Población y muestra</i>	18
2.6. <i>Tipo de muestreo</i>	18
2.7. <i>Distribución de la muestra por estratos.</i>	20
2.8. <i>Carácter de la evaluación</i>	21
3. LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS. CARACTERÍSTICAS	21
3.1. <i>Conocimientos que se evalúan: matriz de especificaciones</i>	21
3.2. <i>Construcción de un banco de ítems.</i>	23
3.3. <i>Forma de las preguntas</i>	24
3.4. <i>Modo de puntuación</i>	24
3.5. <i>Forma de la prueba.</i>	24
3.6. <i>Elaboración de las pruebas iniciales: aplicación piloto</i>	25
3.7. <i>Prueba Tipo</i>	25
3.8. <i>La prueba definitiva: composición y distribución de los ítems</i>	26
3.8.1. <i>Distribución de los ítems según bloques de contenidos y modelos de prueba.</i>	26
3.8.2. <i>Distribución de los ítems según tipos de texto y operaciones cognitivas.</i>	27
3.8.3. <i>Distribución de los ítems según niveles de dificultad</i>	28
3.8.4. <i>Fiabilidad de la prueba y análisis estadístico</i>	29
3.9. <i>Aplicación de la prueba.</i>	29

4. RECOGIDA DE DATOS. TÉCNICAS DE MEDIDA.	30
4.1. <i>Teoría clásica de los test (TCT)</i>	30
4.2. <i>Teoría de la respuesta al ítem o del rasgo latente (TRI)</i>	31
5. RESULTADOS: ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT). . .	34
5.1. <i>Resultado global de la Comunidad de Madrid</i>	35
5.2. <i>Resultados globales por Dirección de Área Territorial</i>	35
5.3. <i>Resultados globales por titularidad.</i>	36
5.4. <i>Resultados globales por sexo</i>	37
5.5. <i>Resultados globales según titularidad y D. A. T.</i>	38
5.6. <i>Resultados por dimensiones</i>	38
5.6.1. La Comprensión lectora	41
5.6.1.1. <i>Por Tipos de textos</i>	41
5.6.1.2. <i>Por Operaciones cognitivas</i>	42
5.6.2. Expresión escrita	43
5.6.3. Reflexión sobre la lengua	44
5.7. <i>Los Resultados: visión de conjunto</i>	45
6. RESULTADOS: ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)	46
6.1. <i>Descripción de los niveles de competencia.</i>	47
6.2. <i>Perfil del alumno medio</i>	49
6.3. <i>Rendimiento TRI por variables de cruce</i>	50
6.3.1. Datos globales	50
6.3.2. Datos por titularidad.	51
6.3.3. Datos por sexo	51
6.3.4. Datos por distribución territorial.	52
6.3.5. Datos por año de nacimiento	52
6.4. <i>Distribución del Rendimiento TRI por variables de cruce</i>	53
6.4.1. Distribución de la población por intervalos.	53
6.4.2. Resultados TRI por titularidad	54
6.4.3. Resultados TRI por sexos	55
6.4.4. Resultados TRI por Área territorial	56
6.4.5. Resultados TRI por año de nacimiento	57

6.5. Rendimiento de los alumnos al finalizar 4º curso de Educación Primaria	58
7. DICTADO	59
7.1. Finalidad	59
7.2. Características	60
7.3. Análisis de los datos y resultados	60
7.4. Valoración de resultados	65
7.5. Conclusiones	65
8. CUESTIONARIO DE CONTEXTO	66
8.1. Justificación	66
8.2. Nivel socioeconómico de las familias	67
8.3. La enseñanza del área	75
8.4. Situación del alumno en el colegio	84
8.5. Conclusiones	87
9. CONCLUSIONES GENERALES	87
10. BIBLIOGRAFÍA	92
ANEXO I. PARÁMETROS DE LOS DISTINTOS ITEMS DE LA PRUEBA	95
ANEXO II. PRUEBA TIPO	101
ANEXO III. CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	117
1. Introducción	117
2. Objetivos Generales	120
3. Contenidos	123
3.1. Usos y Formas de la Comunicación Oral	123
3.2. Usos y Formas de la Comunicación Escrita	125
3.3. Análisis y Reflexión sobre la Propia Lengua	127
3.4. Sistemas de Comunicación Verbal y No Verbal	129
4. Criterios de Evaluación	130

ANEXO IV. EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA

Y LITERATURA 3 ^º DE E. S. O. CURSO 2002-2003	135
1. <i>Introducción</i>	137
2. <i>Objetivos</i>	138
3. <i>Plan de evaluación</i>	140
4. <i>Prueba de Lengua Castellana y Literatura</i>	141
5. <i>Población y muestra de Centros</i>	142
6. <i>Aplicación de la prueba</i>	143
7. <i>Resultados obtenidos</i>	144
8. <i>Análisis de los resultados obtenidos</i>	156
9. <i>Conclusiones</i>	158

PRESENTACIÓN

Impulsar la calidad y la excelencia en los servicios al ciudadano es un empeño constante del Gobierno de la Comunidad de Madrid. Es también su más firme convicción que la enseñanza ha de ocupar un lugar preferente en el conjunto de estos servicios.

Desde que la Comunidad de Madrid asumió las competencias plenas sobre educación, esta Viceconsejería ha impulsado, en el ámbito de sus competencias, todas cuantas actuaciones se han entendido favorables para que los escolares de nuestra Comunidad reciban una educación de calidad.

Conscientes de que la calidad está indisolublemente unida a la evaluación, como así lo proclaman las distintas leyes que en estos últimos años han configurado el sistema educativo español -LOGSE, LOCE, LOE-, se han venido realizando, por la Inspección de Educación dependiente de esta Viceconsejería y como parte de un plan general de actuación, evaluaciones de diagnóstico en distintos ámbitos, tanto en lo que respecta al funcionamiento de algunos aspectos de los centros docentes (tutoría, orientación académica y profesional, implantación de currículos) como del grado de adquisición de competencias destrezas y conocimientos por parte de los estudiantes.

La publicación que hoy se presenta, recoge los resultados de la evaluación de los conocimientos y destrezas alcanzados por los alumnos de 4º curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en Lengua Castellana y Literatura. Resultados que además de contextualizarse en las características socioeducativas de cada centro, sólo podrán considerarse un índice de calidad si no se olvida el punto de partida.

Constituye para la Administración Educativa un estudio cuyas conclusiones tendrá muy en cuenta a la hora de precisar y conformar el desarrollo de los nuevos currículos que habrán de establecerse en cumplimiento de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, recientemente promulgada.

Desde esta Viceconsejería se invita a todos los sectores de la comunidad educativa de cada centro docente para que lo consideren un documento de análisis y consulta que les permita estimar sus logros y adoptar propuestas para mejorar aquellos aspectos que lo necesiten.

CARMEN GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
Viceconsejera de Educación

Madrid, 25 de julio de 2006

EVALUACIÓN DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

1. INTRODUCCIÓN

Las Administraciones educativas necesitan evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas sus dimensiones, para conocer el grado de cumplimiento de sus objetivos y la calidad de su desarrollo, proporcionar información relevante a las instituciones y miembros de la comunidad escolar sobre su situación y para poder adoptar las políticas y las medidas necesarias para su mejora. Por esta razón, ya en 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su artículo 62, introduce una evaluación general del sistema educativo que compete a todas las Administraciones y que se aplicará a alumnos, profesorado, centros, procesos y a la propia administración; crea un instituto específicamente encargado de ella (INCE) y atribuye, entre las funciones de la Inspección Educativa (artículo 61) la de participar en la evaluación de este sistema.

Esta evaluación general del sistema educativo es considerada un principio básico de calidad en el título preliminar de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en cuyo artículo 18 se determina que las administraciones educativas realicen evaluaciones de diagnóstico que tendrán como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas. A la Inspección se le encomienda la función de participar en esta evaluación del sistema educativo, especialmente la que corresponda a centros escolares, función directiva y función docente.¹

Como resultado de todo ello, en la actualidad se están produciendo en el sistema educativo en general y, en nuestro caso, en la Comunidad de Madrid, procesos múltiples y simultáneos de evaluación –externa e interna– a cargo de diversos organismos. Los Planes Generales de Actuación de los Servicios de Inspección Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, desde el curso 2001-2002 hasta la fecha, han incluido, entre las actuaciones de atención preferente de la

¹ Posteriormente, y ya terminada la evaluación que aquí se publica, la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ha avanzado en esta línea dedicando todo el Título VI a la “Evaluación del sistema educativo” y, en los capítulos relativos a las etapas de la educación obligatoria, un artículo orientado a la “evaluación de diagnóstico”. En el Título VII, Capítulo II y artículo 151 c) se sigue incluyendo entre las funciones de la inspección educativa la de participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.

Inspección y en cumplimiento de la Orden de 21 de febrero de 1996 sobre evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos (B. O. E. día 29), la preparación, validación y aplicación experimental de instrumentos de evaluación en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria a fin de conocer el nivel de consecución de los conocimientos y destrezas básicas del alumnado, identificar los conocimientos cuyo aprendizaje presenta mayores dificultades y arbitrar medidas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta actuación se ha centrado, en el área de Matemáticas, en los niveles finales de etapa alcanzados por los alumnos en 6º curso de Educación Primaria y en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria². En Lengua Castellana y Literatura se ha optado por una evaluación durante el proceso y por revisar las competencias y conocimientos a fin de ciclo, en 4º curso de Educación Primaria y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Coyuntural y excepcionalmente la evaluación se inició en 3º de Educación Secundaria Obligatoria, al ser muy reciente por entonces la implantación del 1º ciclo de esta etapa en los centros de Secundaria. La dedicación prioritaria del plan de evaluación del S. I. T. E a estas áreas viene justificada por la trascendencia que ambas tienen en la consecución de las capacidades determinadas para cada etapa, ciclo y nivel educativo, así como por el valor instrumental que aportan a todas las demás áreas y materias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las pruebas de Lengua Castellana y Literatura se iniciaron experimentalmente en el curso 2001-2002 y 2002-2003 con la elaboración y validación de una prueba aplicada en 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria en una muestra de centros de la Comunidad de Madrid. Los resultados han sido comunicados a los centros y trabajados con el profesorado con la finalidad de incentivar la reflexión sobre la enseñanza de la materia y mejorar los aprendizajes³ de los alumnos.

Una segunda actuación ha venido referida a la evaluación de los conocimientos y capacidades alcanzados por los alumnos de 4º curso de Educación Primaria, para lo que se elaboró una prueba, que fue pilotada en el curso 2003-2004 y aplicada, procesada y analizada en el curso 2004-2005. Fruto de ese trabajo es el presente documento que pretende dar a conocer sus resultados y el grado de consecución de los conocimientos y destrezas de los alumnos en 4º curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en Lengua Castellana y Literatura, especialmente referidos

² Véase “Evaluación del Rendimiento Escolar: Matemáticas, 6º de Educación Primaria”. Madrid. Consejería de Educación. Inspección de Educación. Documentos de Trabajo, 9. 2004. y “Evaluación de Matemáticas, 4º de Educación Secundaria Obligatoria”. Inspección de Educación. Documentos de Trabajo, 15. 2006.

³ Véase en Anexos el Informe: “Evaluación Lengua Castellana y Literatura. 3º de Educación Secundaria Obligatoria”. Plan General de Actuación Inspección Educativa. Curso 2002-2003.

a los establecidos en el R. D. 1344/1991, de 6 de Septiembre, por el que se regula el currículo de esta etapa y a la concreción que de ellos se hace para el 2º ciclo de la etapa en la Resolución de 5 de marzo de 1992.⁴

En esta evaluación, el rendimiento de los alumnos se mide por medio de pruebas objetivas que proporcionan un diagnóstico global válido para el conjunto del alumnado del nivel elegido en la Comunidad de Madrid. No obstante, somos conscientes de la alta correlación entre los resultados académicos y otras variables, especialmente el *status* socioeconómico. Por ello, se han tomado también y se valorarán algunos datos del contexto socioeducativo. Pero, a falta de un estudio más a fondo de este contexto, debe recordarse que, para evaluar la eficacia escolar, es preciso, además del diagnóstico en un momento dado, conocer la situación de partida de los alumnos, de los centros y de las zonas en que se encuentran, y de que unos resultados académicos más bajos pueden ocultar un esfuerzo escolar mucho mayor que en otros casos de logros más altos. Por todo ello, no es objetivo de este trabajo establecer comparaciones ni clasificaciones entre centros o zonas. La interpretación de los datos que en él se recogen debe tener siempre presente estas circunstancias.

Este documento pretende ser en un instrumento útil para la mejora de los procesos de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura en una triple dirección:

- para los Centros educativos y para su profesorado, ya que a la vista de los resultados podrán introducir mecanismos de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- para la Administración Educativa, la cual a partir de estos datos puede diseñar planes de formación y ayuda al profesorado en la tarea común de la mejora de los resultados académicos de los alumnos.
- para la Inspección Educativa en su función de orientación y supervisión de la práctica docente de los profesores.

Para ello, tras esta introducción se presentan las características generales del plan de evaluación, sus aspectos técnicos y las técnicas de medida y de recogida de datos utilizados, y se desarrollan ampliamente los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos y destrezas, en el dictado y en el cuestionario de contexto, así como las conclusiones.

⁴ El carácter abierto del currículo (R. D. 1344/1991 (B. O. E, día 13) se completa con las orientaciones que, para elaborar proyectos curriculares y distribuir objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos, publicó el Ministerio de Educación con carácter supletorio (Resolución de 5 de marzo de 1992, B. O. E., día 24). Al no estar referida esta evaluación al momento final de la etapa, dicha resolución, junto con la experiencia de los profesores e inspectores que elaboraron la prueba, ha servido para delimitar la gradación de los contenidos y criterios de evaluación esperables al finalizar el 4º curso de Educación Primaria.

2. PLAN DE EVALUACIÓN

Nuestra evaluación, conforme se ha indicado, viene referida a los conocimientos y destrezas alcanzados por los alumnos en 4º de Educación Primaria. Pero el aprendizaje de la lengua no procede tan sólo de la escuela; no es fácil separar los efectos que en el alumnado causa la enseñanza formal con relación al aprendizaje más difuso que reciben a través de otros cauces informativos y formativos. Tampoco se puede olvidar que cualquier sistema de evaluación influye fuertemente, positiva o negativamente, en el sistema del que forma parte. El planteamiento de la enseñanza de la lengua, así como el espíritu que lo inspira, está muy influido por los métodos de evaluación que se utilizan.

La evaluación que ahora presentamos reconoce esta situación, por ello no se plantea como una prueba definitiva ni total, sino como un elemento más dentro de la evaluación permanente y sistemática del sistema educativo. En este sentido, el rendimiento del alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura está siendo seguido desde una pluralidad de pruebas y acercamientos que continuarán en cursos próximos. En nuestro caso se refiere básicamente al grado en que los alumnos de 4º de Educación Primaria consiguen algunos de los objetivos básicos establecidos en el currículo del área, por lo que interesa recordar cuál es la estructura cognitiva de esta.

2.1. El área de Lengua Castellana y Literatura en 4º curso de Educación Primaria. Estructura disciplinar

El currículo de la Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Primaria pretende lograr en los alumnos el dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir (R. D. 1344/1991). Se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la etapa, aprender la utilización de la lengua escrita e iniciarse en la reflexión sistemática de las producciones lingüísticas. Es decir, avanzar en la comunicación oral y escrita y en sus dos procesos básicos de comprensión y expresión.

De acuerdo con el tratamiento cíclico que se presenta como aconsejable y que se desarrolla en la Resolución de 5 de marzo de 1992, es propio del Segundo Ciclo de la etapa, en la que se sitúa el 4º curso que va a ser objeto de evaluación, la profundización en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral en diferentes situaciones de comunicación. Junto con estos aprendizajes es característico del ciclo progresar en el desarrollo de las capacidades de escucha y comprensión de diversos textos orales. A todo ello atiende el bloque de “Comunicación Oral”.

Un segundo bloque de trabajo se dedica a la “Comunicación escrita” con el objetivo de desarrollar las capacidades de comprensión y expresión iniciadas en el curso anterior. Se trabaja con estrategias progresivamente más completas que faciliten la

comprensión de textos escritos. Los aprendizajes irán encaminados a desarrollar la capacidad de comprender y captar las ideas expresadas en textos de diversa tipología y de iniciarse en la comprensión y el resumen de sus elementos esenciales. Se incide asimismo en el uso de las normas ortográficas de la palabra y de la oración más frecuentes y constantes en la lengua que el alumnado utiliza habitualmente.

Es también en este ciclo cuando se comienza a tomar la lengua como objeto de observación. Un tercer bloque, “Reflexión sobre la propia lengua”, plantea una reflexión, todavía muy simple, sobre el propio uso de la lengua. Se incluyen contenidos relativos a la corrección gramatical que profundizan en las normas que rigen la construcción de oraciones, la identificación de diversos tipos de palabras y la forma en que están constituidas. Se trabajan asimismo los contenidos ortográficos y el vocabulario. Se pretende hacer explícitos algunos de los conocimientos que, de forma implícita, posee el alumnado sobre la lengua que usa.⁵

La evaluación de estos contenidos viene establecida en los criterios de evaluación, que suponen un importante punto de referencia para nuestra evaluación.

Considerados estos aspectos, este plan de evaluación se ha planteado los siguientes objetivos generales.

2.2. Objetivos del plan de evaluación

- Conocer el grado en que se están alcanzando algunos objetivos de aprendizaje, conocimientos y destrezas básicas previstos en el currículo oficial del área de Lengua Castellana y Literatura de 4º de Educación Primaria.
- Proporcionar a la Administración educativa información relevante para la toma de decisiones.
- Reflexionar, en contacto con el profesorado y utilizando los resultados de la prueba, sobre los factores que inciden en los éxitos y en los fracasos de esta área.
- Promover cambios en las metodologías didácticas utilizadas por el profesorado que imparte Lengua Castellana y Literatura con el fin de mejorar la calidad de estas enseñanzas y los resultados académicos de los alumnos.

2.3. Competencias o rasgos que se van a medir

De manera más concreta lo que se quiere evaluar son algunos aspectos incluidos en los bloques de “Comunicación escrita” y “Reflexión sobre la propia lengua” y, sólo parcialmente, en el bloque de “Comunicación oral”. Son los siguientes:

⁵ Resolución de 5 de marzo de 1992, B. O. E, día 24.

- Comprensión lectora
- Expresión escrita
- Reflexión

La prueba no pretende valorar otras capacidades de comprensión y expresión oral en diferentes situaciones de comunicación, cuyo seguimiento presenta dificultades específicas que requerirían otro tipo de actuaciones.

Se recogerá asimismo información sobre el contexto del alumnado y sobre su entorno familiar y educativo.

2.4. Instrumentos de medida

Para valorar estos aspectos se recurrirá a los tres instrumentos que componen la prueba:

- Prueba de conocimientos y destrezas
- Dictado
- Cuestionario de contexto

2.5. Población y muestra

La población que se quiere evaluar es la constituida por los alumnos de 4º de Educación Primaria que estudian en centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid. El muestreo es aleatorio y estratificado por conglomerados en dos etapas con afijación proporcional de tamaños.

2.6. Tipo de muestreo

Para la realización de la muestra⁶ se han considerado los siguientes estratos:

- Centros públicos y centros privados (entre estos últimos, los concertados), y
- Las cinco Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid: Madrid-norte, Madrid-sur, Madrid-este, Madrid-oeste y Madrid-capital.

Se han considerado por tanto 10 estratos (2 x 5).

El muestreo se ha hecho proporcional a la población de cada estrato, según se presenta en la siguiente tabla:

⁶ La muestra fue elaborada por Don Francisco Martín Casalderrey.

Tabla 1
Alumnos en cada estrato

Alumnos	M-C	M-E	M-N	M-O	M-S	Total
Públicos	8.888	5.704	2.698	2.997	8.588	28.875
Privados	16.001	995	1.086	2.659	3.073	23.814
Total	24.889	6.699	3.784	5.659	11.661	52.689

Los grupos de alumnos se distribuyen por estratos de la siguiente manera:

Tabla 2
Grupos en cada estrato

Alumnos	M-C	M-E	M-N	M-O	M-S	Total
Públicos	412	262	123	132	392	1.321
Privados	614	41	45	104	129	933
Total	1.026	303	168	236	521	2.254

El tamaño medio del grupo, por tanto, se obtiene de dividir la población total (52.689) entre el total de grupos (2.254), de lo que resulta la cifra de 23,4 alumnos (23).

El dictado y el cuestionario se presentan a todos los alumnos en un mismo formato. La Prueba de Conocimientos y Destrezas definitiva consta de cuatro modelos, según se explicará al presentar más adelante sus características. Por ello el tamaño medio del conglomerado es de $23:4 = 5,75 = 5,8$ alumnos por clase para cada modelo de prueba.

Para un muestreo matricial, con un intervalo de confianza del 5% y estimando el valor de R_0 en $0,2^7$, se obtuvieron 136 centros como tamaño de la muestra, en los que se suponen 3.182 alumnos y alumnas.

⁷ El valor de R_0 se relaciona con la heterogeneidad intra clase; esta variabilidad no se considera grande al tratarse de alumnos de 4^º de Educación Primaria.

Tabla 3

Error 5%	Ro									
	0,15		0,2		0,25		0,3		0,35	
	Alumnos	Clases	Alumnos	Clases	Alumnos	Clases	Alumnos	Clases	Alumnos	Clases
3	520	174	560	187	600	200	640	214	680	227
4	580	145	640	160	700	175	760	190	820	205
5	640	128	720	144	800	160	880	176	960	192
5,8	688	119	784	136	880	152	976	169	1072	185
6	700	117	800	134	900	150	1000	167	1100	184
7	760	109	880	126	1000	143	1120	160	1240	178
8	820	103	960	120	1100	138	1240	155	1380	173
9	880	98	1040	116	1200	134	1360	152	1520	169
10	940	94	1120	112	1300	130	1480	148	1660	166

2.7. Distribución de la muestra por estratos

La distribución de la muestra por estratos se ha hecho de manera proporcional a la población de los mismos, según se aprecia en la Tabla siguiente:

Tabla 4
Número de centros real en la muestra

Alumnos	M-C	M-E	M-N	M-O	M-S	Total
Públicos	23	15	7	8	22	75
Privados	41	2	3	7	8	61
Total	64	17	10	15	30	136

La selección de los centros que forman parte de la muestra se hizo al azar, ordenando los centros por estratos y dentro de cada uno por número de alumnos totales de 4º de Educación Primaria en el Centro. La población así ordenada, se dividió en escalones del mismo tamaño de alumnos, y fue elegido un alumno al azar en cada escalón, quedando seleccionada para la muestra un aula del centro al que pertenece el alumno seleccionado.

En consecuencia se seleccionaron 136 centros con un total de 3.182 alumnos, todos los cuales debían contestar al Cuestionario y escribir el Dictado. En el caso de la Prueba de conocimientos y destrezas, a cada uno de sus cuatro modelos le correspondía una media de 704 alumnos aproximadamente.

2.8. Carácter de la evaluación

Esta prueba no tiene carácter académico. No se trata de un examen de Lengua Castellana y Literatura, en el sentido tradicional, que pretenda detectar los conocimientos y habilidades de un alumno concreto, sino una prueba de diagnóstico que permita conocer las competencias y habilidades básicas que tienen en el área los alumnos de 4^º de Educación Primaria.

Se trata de una prueba externa, aunque con directa colaboración del profesorado. Es una prueba específica, que podrá ser completada por otras en el futuro. Es asimismo una prueba criterial y curricular.

3. PRUEBA DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS. CARACTERÍSTICAS

Para el diseño de la prueba de conocimientos y destrezas se han tenido muy en cuenta las fuentes ya existentes, en especial las evaluaciones realizadas en el área de Lengua Castellana y Literatura por la OCDE (PISA) y por el INECSE, así como la experiencia previa de la Inspección Educativa en estas tareas.

3.1. Conocimientos que se evalúan: matriz de especificaciones

Como referencia básica para precisar estos conocimientos se ha utilizado el currículo vigente para la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria, R.D. 1344/1991, sus contenidos y criterios de evaluación, así como la delimitación que de ellos propone la Resolución de 5 de marzo de 1992. Se trata, pues, según se ha dicho, de una evaluación curricular, cuyo objetivo es comprobar el grado de desarrollo de la capacidad de comprensión lectora y expresión escrita de los alumnos y, en menor medida, dado el menor peso en el currículo y en el ciclo, de su capacidad de reflexión.

Los conocimientos que se evalúan se dirigen a tres grandes campos de la comunicación escrita:

- Comprensión lectora
- Expresión escrita
- Reflexión sobre la lengua

Para la construcción de la prueba se diseñaron tablas de especificaciones generales y para cada uno de los modelos y dimensiones, con el fin de organizar los contenidos anteriores y atribuir un peso a cada uno de estos dominios, elementos y capacidades cognitivas, de manera que respondieran aproximadamente al que tienen en el currículo de referencia.

1. La Comprensión lectora se presenta, en la Resolución para el 2º ciclo de la etapa de Educación Primaria, más como una destreza que como un contenido. Es un aprendizaje encaminado a desarrollar en el alumnado la capacidad para comprender variedad de textos, de captar las ideas que en ellos se expresan y de iniciarse en el resumen de sus elementos esenciales. Estas capacidades implican, además de destrezas mecánicas de lectura, un nivel de vocabulario adecuado y una correcta comprensión de la naturaleza de los distintos textos.

Por todo ello, la matriz de especificaciones para la Comprensión Lectora es compleja y se organiza en torno a dos ejes, uno referido a los contenidos que se van a evaluar y otro a las operaciones cognitivas. Los contenidos se trabajan a través de los *tipos de textos*, que se han clasificado en:

- Textos literarios
- Textos informativos
- Textos verbo-icónicos

Se han primado ligeramente los textos literarios sobre los informativos y verbo-icónicos.

Los *niveles de comprensión de los textos y las operaciones cognitivas* implicadas son:

- Comprensión literal (reconocimiento; recuerdo)
- Reorganización de la Información (clasificaciones, bosquejos, resumen, síntesis)
- Comprensión inferencial (conjeturas e hipótesis)
- Lectura crítica (juicio sobre la realidad, la fantasía, los valores)
- Apreciación lectora (inferencias sobre relaciones lógicas, inferencias restringidas al texto sobre relaciones espacio-temporales, pronominales, etc.)

Se han primado las tres primeras operaciones que suponen, entre otras, la comprensión global del texto, la distinción de ideas principales y secundarias, la secuencia lógica de los hechos, la determinación de tiempo y autor o narrador, el significado de palabras, el establecimiento de inferencias, relacionando con informaciones contenidas en el texto o con conocimientos previos, etc. En menor medida se plantean preguntas relativas a la lectura crítica, para determinar función e intención del texto y el autor, distinguir hechos de opiniones, sentido figurado, etc., y a la apreciación lectora sobre el propio texto, valorando sus elementos, coherencia, finalidad, etc.

2. Expresión escrita. En este ciclo, junto con el desarrollo de las destrezas anteriores, deben afianzarse los conocimientos relativos al código escrito que fueron propuestos

para el primer ciclo. La adquisición de los aprendizajes ha de permitir la interpretación de los elementos que constituyen la escritura y el acceso a diversidad de textos de uso habitual por el alumnado. Se centra la atención en la forma en que las ideas están ordenadas, en el empleo de procedimientos sencillos que den cohesión al texto, en las normas ortográficas de la palabra y de la oración, de uso más frecuente, etc. Los contenidos referentes al código deben vincularse a situaciones y necesidades de comunicaciones concretas.

La matriz de especificaciones y los descriptores de la prueba se acomodan a estas prescripciones, y se organizan en conceptos y procedimientos. Los ítems se refieren a destrezas para componer, completar y ordenar textos de un texto, identificar su intención, conocer significados, componer familias de palabras, formar campos semánticos, definir, utilizar y relacionar palabras, usar enlaces o nexos, etc.

3. Reflexión sobre la lengua. La mejora de las capacidades anteriores requiere también, según lo plantea la Resolución para el 2º ciclo, de una reflexión que, en este ciclo, es todavía muy simple, sobre el propio uso de la lengua. Se trata de adecuar la propia expresión a diferentes situaciones de comunicación, de iniciar al alumnado en la diferenciación de distintas situaciones y en el reconocimiento de ciertas formas adecuadas a cada una de ellas. Se consideran también contenidos relativos a la corrección gramatical: profundizar en la construcción de oraciones (concordancias, orden de los elementos, etc.), identificar diversos tipos de palabras y la forma en que están constituidas (reconocimiento del nombre y de sus variaciones de género y número, identificación del adjetivo, etc.), vocabulario, familias léxicas y campos semánticos, sinónimos, antónimos, etc. Se trata de incentivar un proceso de razonamiento personal a partir de las experiencias previas, por lo que las actividades deben de estar muy vinculadas a la lengua de empleo más frecuente.

La matriz de especificaciones y los descriptores de la prueba tienen en cuenta lo anterior y se organizan en conceptos.

Se establecieron cinco *niveles de dificultad* que debían seguir una curva normal, de modo que la mayor parte de los ítems se situase en el centro (nivel 3), la cantidad menor en los extremos (niveles 1 y 5) y tuviesen cantidades intermedias los niveles 2 y 4. El análisis estadístico tras la prueba piloto permitió reorganizar estos niveles de dificultad.

Esta distribución, establecida de manera general para las pruebas piloto, sirvió de referencia para elaborar la prueba definitiva, cuya composición y reparto de dominios e ítems se verá más adelante.

3.2. Construcción de un banco de ítems

Para la elaboración de los descriptores correspondientes a los diversos campos y para situarlos en sus distintos niveles de dificultad, se recogieron en varios centros de

enseñanza ejercicios e ítems utilizados habitualmente en las aulas del segundo ciclo de Educación Primaria. Posteriormente se recurrió a maestros en ejercicio, quienes aportaron otros descriptores y seleccionaron los que les parecieron más ajustados desde su práctica docente⁸. Un equipo de apoyo formado por inspectores de educación revisó los descriptores.

3.3. Forma de las preguntas

Las pruebas constan mayoritariamente de preguntas cerradas, de elección múltiple con 4 respuestas entre las que el alumno debe elegir la correcta. En el apartado de “Expresión”, para las medidas de proceso, se ha utilizado también el procedimiento “cloze”, que presenta al alumno un texto al cual se le han omitido palabras que tiene que reconstruir, o su variante “maze”, en que debe sustituir el espacio en blanco por la elección entre varias opciones dadas. Se han construido de esta manera 12 ítems.

Estas preguntas más abiertas contienen un espacio en blanco donde escribir la contestación. Todas las preguntas son independientes, de manera que se pueda contestar una sin estar condicionada por las respuestas de otras.

3.4. Modo de puntuación

En las preguntas de respuesta cerrada se asigna un 1 al acierto y un 0 al error. Estas preguntas se llaman preguntas objetivas porque no interviene el criterio del corrector y se pueden corregir por procedimientos automáticos. No obstante, en estas preguntas se presenta el inconveniente de que se puede acertar sin saber la respuesta, por azar. La probabilidad de acertar en esas condiciones es mayor cuanto menor sea el número de opciones que se le ofrecen al alumno. La metodología de recogida de datos que se utiliza incluye un coeficiente para medir “el factor de adivinación”.

Las preguntas que siguen el procedimiento “cloze” o “maze” están desglosadas en varios apartados, y en la corrección se asigna 1 ó 0 para cada apartado.

3.5. Forma de la prueba

Para cubrir de la manera más exhaustiva posible los contenidos y las destrezas cognitivas que se desea evaluar, es necesario elaborar una prueba con muchas preguntas. Por esta razón se eligió un muestreo matricial con varios modelos de pruebas (A,

⁸ Este equipo fue coordinado por D.^ª M.^ª Jesús Pérez Zorrilla, del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

B, C y D en la aplicación definitiva). En cada modelo se utilizan tres textos; cada modelo consta de 45 preguntas, algunas de ellas divididas en varias partes; de las 45 preguntas, 17 son comunes a todos los modelos y se refieren a un mismo texto. El resto son específicas para cada modelo.

El texto y las preguntas comunes que se repiten en todos los modelos, nos permiten fijar una escala común para la interpretación de los resultados. Los modelos de prueba se han asignado de forma rotativa, de manera que cada modelo ha sido contestado aproximadamente por el mismo número de alumnos. De esta forma se pueden formular muchas más preguntas en cada prueba, y abarcar más aspectos del contenido del currículo.

3.6. Elaboración de las pruebas iniciales: aplicación piloto

El diseño de la prueba llevó un largo proceso de preparación: estructuración de los contenidos del currículo, ponderación de su importancia o carácter esencial e incidencia en los criterios de evaluación. Resultado de todo ello fue la elaboración de la matriz de especificaciones.

Se diseñaron inicialmente 5 modelos de prueba (A, B, C, D y E) al objeto de disponer de un banco de textos y de ítems suficiente para obtener una prueba definitiva más reducida, con 4 modelos (A, B, C y D) y con los textos y descriptores más fiables. Una vez diseñadas, se hizo un pilotaje, es decir, se pasó la prueba en una muestra de 30 centros, se analizaron las respuestas de los alumnos mediante la teoría clásica de los tests, y se buscaron los índices de discriminación y dificultad de cada pregunta, así como la fiabilidad de la prueba en cada uno de los modelos. Se pudo, así, prescindir de las preguntas defectuosas según estos criterios y eliminar las ambiguas, incorrectas e inadecuadas.

Tras el pilotaje, y seleccionados los textos y los ítems que habían funcionado mejor, se elaboró la prueba definitiva de manera que cada dominio de contenidos y cada proceso quedó representado de acuerdo con las características más arriba indicadas. Este proceso permitió llegar a la elaboración de las pruebas definitivas que se aplicaron en el último trimestre del curso 2004-2005.

3.7. Prueba tipo

Los centros en los que se iban a pasar las pruebas, y de los que se solicitó la colaboración, estuvieron informados de los objetivos y características de éstas a lo largo de todo el proceso. Para precisar aún más esta información, se elaboró una “prueba tipo”, cuya estructura y contenidos respondía a las características de las que se iban a pasar. Para ello se dispuso de los textos e ítems desechados en la prueba piloto, y se diseñaron al efecto otros complementarios.

3.8. La prueba definitiva: composición y distribución de los ítems

Se ha estudiado con detenimiento la composición de la prueba en relación con contenidos, operaciones cognitivas e índices de dificultad. En su configuración definitiva se ha organizado en 4 modelos (A, B, C y D) cada uno de los cuales, y tras la introducción explicativa y ejemplificadora del procedimiento de respuesta, contenía 3 textos en torno a los cuales se planteaban 45 cuestiones, 17 de ellas comunes y 28 específicas.

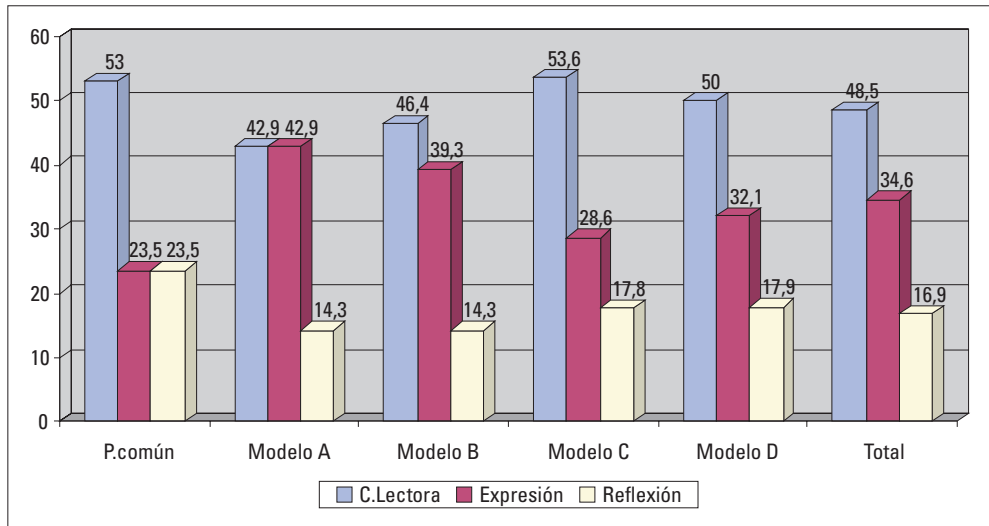
3.8.1. Distribución de los ítems según bloques de contenidos y modelos de prueba

La distribución global de ítems por bloques de contenidos y según modelos de la prueba, cada una de las cuales incluye los 17 ítems de la parte común que aquí se presentan por separado, quedó establecida de la siguiente manera:

Tabla 5

	Comprensión lectora		Expresión		Reflexión	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
P. común	9	53,0	4	23,5	4	23,5
Modelo A	12	42,9	12	42,9	4	14,2
Modelo B	13	46,4	11	39,3	4	14,3
Modelo C	15	53,6	8	28,6	5	17,8
Modelo D	14	50,0	9	32,1	5	17,9
Total	63	48,5	45	34,6	22	16,9

Gráfico 1



Según puede verse, la prueba establecía un mayor peso de la Comprensión Lectora, que significa un 48,5% del total de los ítems, seguida de la Expresión, 34,6%, y, en último término, la Reflexión, con un 16,9 %. Esta distribución se respeta, en líneas generales, en la parte común y en los cuatro modelos, si bien en la parte común expresión y reflexión se igualen y en el modelo A ocurra lo mismo con comprensión y expresión.

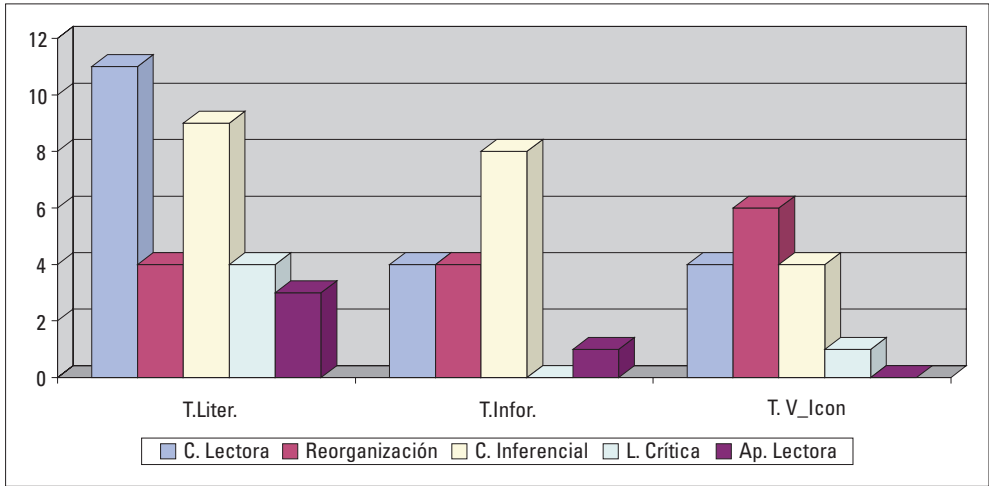
3.8.2. Distribución de los ítems según tipos de texto y operaciones cognitivas

Se utilizaron tres tipos de texto, literarios, informativos y verbo-icónicos: 4 textos del primer tipo y 3 para cada uno de los restantes. Para el análisis de la comprensión lectora, los números de ítems correspondientes a cada uno de ellos fueron los siguientes:

Tabla 6
Comprensión Lectora
Tipos de Textos y Operaciones Cognitivas: Frecuencias

	Comprensión Literal	Reorganización Información	Comprensión Inferencial	Lectura Crítica	Apreciación Lectora	Total Ítems por Tipos de Texto
Textos Literarios	11	4	9	4	3	32
Textos Informativos	4	4	8	-	1	17
Textos Verbo-Icónicos	4	6	4	1	-	15
Total Niveles Comprensión	19	15	21	5	4	63

Gráfico 2



Los contenidos de Expresión incluyen 25 ítems referidos a conceptos y 20 referidos a procedimientos, 12 de ellos planteados en preguntas abiertas. Estos ítems de expresión se subdividen internamente en un total de 60 subítems. Los contenidos referidos a Reflexión incluyen 22 ítems de conceptos.

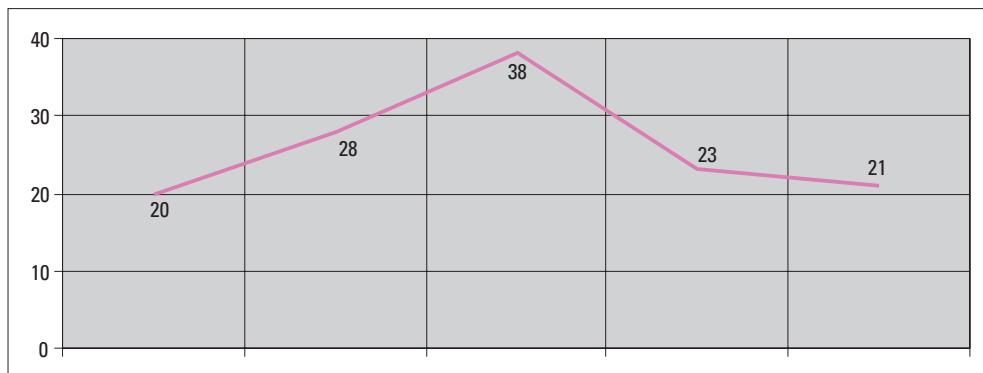
3.8.3. Distribución de los ítems según niveles de dificultad

La distribución de los ítems en los cinco niveles de dificultad se hizo de manera que el mayor número se situase en el nivel central (3) en cada una de los modelos y en el conjunto de la prueba, según reflejan la tabla y el gráfico siguientes, referido el último a los datos globales.

Tabla 7

Nivel/Dimensión	Nº. de ítems según dimensiones y niveles de dificultad				
	1	2	3	4	5
C. Lectora	10	14	21	10	8
Expresión	7	10	9	9	10
Reflexión	3	4	8	4	3
Total	20	28	38	23	21

Gráfico 3



3.8.4. *Fiabilidad de la prueba y análisis estadístico*

El análisis estadístico⁹ de los resultados finales demostró que la prueba tenía una alta fiabilidad, situada en todos los modelos entre 0,8 y 1 (Alfa de Crombach. Modelo A: 0,91, Modelo B: 0,86; Modelo C, 0,85 y Modelo D, 0,84).

En la fase de análisis desde la Teoría Clásica de los Test se eliminaron los ítems que presentaron un comportamiento difuso o anómalo y que han sido muy pocos (2 ítems y 2 subítems). En el análisis desde la TRI se eliminaron los ítems con baja discriminación (4 ítems y 3 subítems).

Estas eliminaciones apenas han cambiado los pesos de las distintas partes de la prueba, que resultan, finalmente, de un 48% en Comprensión lectora, 34% en Expresión y 18% en Reflexión.

El análisis estadístico se ha hecho sobre los ítems válidos resultantes e incluyendo el total de preguntas hechas en cada uno de ellos. Como resultado de estas eliminaciones, el análisis de resultados en Comprensión lectora se hace sobre un total de 61 preguntas. En Expresión Escrita se analizan en detalle los subítems de Procedimientos, por lo que el total de preguntas estudiadas, una vez eliminadas las defectuosas, es de 80. De esta manera los ítems y subítems válidos de la prueba, y sobre los que se analizan los resultados, son 163 (61/80/22).

3.9. Aplicación de la prueba

La prueba se aplicó a la muestra de centros establecida. Fue aplicada por los inspectores, siguiendo un protocolo de actuación que debía garantizar que en todos los centros se aplicara de la misma manera. El protocolo consistía en unas instrucciones y

⁹ El procesamiento de datos y análisis estadístico fue realizado por Don José Antonio López Varona.

unas fichas de recogida de datos sobre el seguimiento de la sesión. Estas instrucciones se explicaron a todos los inspectores en sesión conjunta, y se aclararon las dudas sobre la aplicación de la prueba. La aplicación se llevó a cabo en el mes de mayo de 2005.

El tiempo total de aplicación de la prueba ha sido de una hora. Han contestado 2.816 alumnos a las preguntas comunes; y a cada uno de los modelos A, B, C, D, han contestado 705, 703, 705 y 703 alumnos y alumnas respectivamente.

4. RECOGIDA DE DATOS. TÉCNICAS DE MEDIDA

Para la obtención y expresión de los resultados de la evaluación del alumnado del Segundo Ciclo de Educación Primaria se han utilizado distintas metodologías que incluyen la tradicional teoría clásica de los test, pero que avanzan también hacia la más moderna teoría de la respuesta al ítem o del rasgo latente. Se pretende de este modo superar las limitaciones de las escalas clásicas expresadas en porcentajes de respuestas correctas y proporcionar “escalas de rendimiento” que superan muchos de los inconvenientes de aquéllas.

Para poder entender cómo se ha hecho el proceso de análisis de los datos se explican someramente, a continuación, los modelos que se han aplicado y los supuestos que subyacen en cada modelo. Se utiliza para ello el texto ya citado anteriormente sobre “Evaluación del rendimiento Escolar: Matemáticas, 6º de Educación Primaria” (Inspección de Educación. Documentos de Trabajo, 9. Madrid. 2004) y que es el que sigue.

4.1. Teoría clásica de los test (TCT)

Siguiendo a Arturo de la Orden (1986), podemos decir que la teoría clásica parte del supuesto de que toda medida es afectada por error. El error aleatorio es una característica de cualquier tipo de medida. Repitiendo muchas veces la misma medida se puede encontrar una distribución normal del error aleatorio

La teoría clásica de los tests se polariza en error de medida y supone:

- a) En una determinada característica cada sujeto tiene una puntuación verdadera, que sería la obtenida si no hubiera error de medida.
- b) Al existir error aleatorio en la puntuación obtenida por una persona en una aplicación de un test, estas puntuaciones diferirán aleatoriamente de las verdaderas puntuaciones.
- c) Si fuera posible aplicar varias veces un mismo test o diversas versiones equivalentes de un test a un sujeto, la puntuación media resultante de estas aplicaciones se aproximaría mucho a la puntuación verdadera.

La teoría clásica de los tests trata de explicar las respuestas de los sujetos a un conjunto de ítems agrupados en un test. La unidad de referencia, el instrumento de medida al que se refiere toda la teoría clásica, es precisamente el test considerado en su conjunto.

Las escalas basadas en la teoría clásica de los tests tienen las siguientes limitaciones:

- Al expresar los resultados mediante el porcentaje medio de aciertos, no se hace referencia a ningún criterio sustancial de rendimiento. Ciertamente no existe ningún umbral de rendimiento que pueda considerarse como adecuado. A pesar de ello, de manera casi automática, cuando los resultados se proporcionan en porcentajes medios de respuestas correctas, se tiende a considerar que el 50% de aciertos es aprobado. Pero no es así; los mismos alumnos, contestando a otra prueba ligeramente más fácil o más difícil, podrán haber obtenido valores medios de aciertos distintos. Es erróneo, por tanto, identificar cierto valor de la proporción de aciertos con el fracaso o el éxito de una materia. No existe a priori ningún valor que pueda considerarse como rendimiento insatisfactorio.
- Además, el porcentaje medio de aciertos no nos indica qué es lo que saben o lo que ignoran los alumnos. Solamente el análisis más detallado de los resultados nos permitiría determinar este extremo.
- Por otra parte, el porcentaje de aciertos no tiene en cuenta la dificultad de los ítem. Dos alumnos, con la misma proporción de aciertos, pueden tener conocimientos de muy distinto nivel: un alumno ha podido responder a los 10 ítems más fáciles y otro a los 10 más difíciles, y tendrán la misma puntuación; y, lo que es peor, nosotros tendremos el mismo grado de certidumbre respecto a su puntuación.
- El porcentaje de aciertos no puede referirse de ninguna manera a los contenidos. El porcentaje de respuestas correctas puede obtenerse con ítems de contenidos totalmente dispares. Por esa razón no puede decirse qué punto de corte es el que corresponde a un nivel satisfactorio de rendimiento.
- El porcentaje de respuestas correctas no indica ni cuál es la importancia de los ítems no contestados correctamente, ni cuántos son los sujetos que no los han contestado.

4.2. Teoría de respuesta al ítem o del rasgo latente (TRI)

Este modelo del rasgo latente especifica la relación entre lo que el sujeto responde en el test y los rasgos o habilidades no observables que se supone subyacen en tales realizaciones. Esta relación entre cantidades observables y no observables es una función matemática.

Los modelos de rasgo latente presentan tres ventajas principales sobre el modelo clásico de los tests.

1. Suponiendo la existencia de un amplio banco de ítems que miden el mismo rasgo, la estimación de la habilidad de un sujeto es independiente del conjunto de ítems que se seleccionan (invarianza del ítem).
2. Suponiendo la existencia de una amplia población de sujetos, los descriptores del ítem (índice de dificultad y discriminación) son independientes de la muestra de sujetos elegida en esa población (invarianza del sujeto)
3. Proporcionan un estadístico indicador de la precisión con que se estima la habilidad de cada sujeto.

La teoría de respuesta al ítem, en cuanto modelo matemático, incluye un conjunto de presupuestos sobre los datos a los que el modelo se aplica y sobre las relaciones entre los datos observables y las construcciones mentales inobservables.

Los supuestos básicos del modelo son:

1. *Dimensionalidad*. En general, se considera que solamente es necesaria una habilidad para dar cuenta o explicar la realización de un sujeto en un test.
2. *Independencia local*. Este supuesto establece que las respuestas de un sujeto a diferentes ítems de una prueba son estadísticamente independientes. Cuando este supuesto se da, la probabilidad de ocurrencia de cualquier patrón de puntuaciones para un sujeto es el producto de la probabilidad de ocurrencia de las puntuaciones de cada ítem.
3. *Curva característica del ítem*. Representa a una función matemática que relaciona la probabilidad de acierto de cada sujeto en un ítem, con su habilidad medida por el conjunto de ítems que integran el test.

Existen varios modelos de curva característica. En este estudio se ha elegido la de tres parámetros, porque se ajusta mejor a la población estudiada.

Una suposición razonable¹⁰ es que cada individuo que responde a un ítem posee alguna habilidad subyacente. Se puede considerar que cada alumno tiene un valor numérico, una puntuación en la escala. Esta puntuación es θ . Para cada nivel de habilidad hay una probabilidad de que el individuo que tiene ese nivel de habilidad conteste correctamente al ítem. Esta probabilidad es $p(\theta)$ y varía de 0 a 1.

Será 0 para los que tienen menor habilidad, y próxima a 1 para los de mayor habilidad.

¹⁰ Baker, F. B. "Basics of item response theory". University of Wisconsin. 2001

La probabilidad $p(\theta)$ no sólo depende de cómo es el sujeto que responde, sino también de cómo es el ítem. Así, en este modelo, cada ítem está descrito por tres parámetros: **a**, **b**, **c**.

El parámetro **a** es la *discriminación* del ítem, y es proporcional a la pendiente de la curva característica del ítem en el punto **b**. Esta propiedad se refleja en la pendiente de la curva. Si la curva tiene mucha pendiente, el ítem discrimina mucho; si es plana, el ítem discrimina poco.

El parámetro **b** es la *dificultad* del ítem, y es el valor de θ en que la probabilidad de respuesta al ítem es $0,5 + c/2$. Es la capacidad que hay que tener para que la probabilidad de responder correctamente comience a ser mayor que la probabilidad de responder incorrectamente.

El parámetro **c**, o de *pseudo-advinación*, es la probabilidad de responder correctamente al ítem cuando el sujeto no sabe nada o no tiene en ningún grado esa capacidad, es decir, cuando su puntuación θ tiende a menos infinito.

Un supuesto adicional de estos modelos es la independencia de la velocidad de respuesta, es decir, que los sujetos que fallan la respuesta a los ítems lo hacen por su limitada capacidad y no por falta de tiempo al considerarlos. El grado en que un test cumple este supuesto puede ser determinado contando el número de sujetos que no completan el conjunto de ítems administrados.

Las medidas, utilizando la teoría clásica de los tests, dependen fundamentalmente del subconjunto de ítem y de sujetos utilizados. En la TRI (Teoría de respuesta al ítem o del rasgo latente), ítem y sujeto son invariantes. Esto hace que sea posible examinar la contribución de cada ítem individualmente, así como el añadir o quitar ítems a un test. Por otra parte, la TRI permite seleccionar los ítems que proporcionan el máximo de precisión.

Determinación de los rendimientos de los alumnos

Se ha indicado que en la teoría de respuesta al ítem, el elemento central y básico es el ítem. Toda la TRI hace referencia a lo que ocurre cuando se responde a un ítem individual. El concepto más importante de la TRI, como se ha dicho, es el de la curva característica del ítem.

Como en otros estudios y evaluaciones nacionales e internacionales (TIMMS, PISA, INECSE), el procedimiento de estimación que de hecho se ha empleado utiliza, además, el supuesto adicional de que la variable θ –que representa la habilidad matemática que se quiere medir– tiene en la población que se evalúa una distribución normal, aunque de parámetros indeterminados. Se determina, en este caso, una media de 250 y una desviación típica de 50.

Para determinar los rendimientos de los alumnos cuando se utilizan puntuaciones TRI, es necesario utilizar una escala que pueda tener significado. Para ello hay que elegir ciertos puntos de esta escala cuya naturaleza es conocida.

Siguiendo la misma línea metodológica desarrollada en los estudios del INCE, construimos una escala en la que se representan los resultados que obtendrían los sujetos que hubieran respondido a una prueba teórica de 500 ítems. Para valorar los resultados es necesario conocer lo que saben y lo que saben hacer los alumnos, y esto se puede deducir de las tareas que pueden realizar, que están en relación con los ítems que resuelven satisfactoriamente. Es evidente que cuanto mayor es la puntuación de un sujeto en una materia, más tareas es capaz de resolver satisfactoriamente.

En la escala se han establecido unos puntos de corte que se diferencian, uno de otro, en una desviación típica. El establecimiento de estos puntos de la escala permite atribuir significado a los distintos valores de los individuos y de los grupos. Se ha empezado por 150 y se termina en 400. Los puntos de corte o “puntos de anclaje” para los que se van a estudiar las capacidades asociadas son, este caso, 150, 200, 250, 300, 350, 400. Se han definido las tareas que los alumnos que alcanzan cada una de esas puntuaciones pueden hacer en relación con los ítems asociados a dichos puntos.

Estos puntos no son criterios o estándares de rendimiento. Sin embargo, sabiendo cuántos sujetos superan un determinado nivel y sabiendo qué conocimientos y capacidades están asociados a dicho nivel, se tiene una visión clara de los rendimientos obtenidos por los alumnos evaluados. Esto permitirá comparar lo que saben y saben hacer los alumnos, con lo que se considera rendimiento satisfactorio en el sistema educativo, es decir, con los criterios que representan los conocimientos y capacidades deseables.

Para determinar las competencias asociadas a cada uno de los puntos de anclaje se ha estudiado la respuesta de los sujetos a cada ítem. Siguiendo a Beaton y Jonson (1992), para cada punto de anclaje se determinan los ítems que han sido contestados correctamente por más del 65% de los alumnos del nivel definido por ese punto de anclaje, y por menos del 50% de los alumnos del nivel anterior, siempre que se mantenga una diferencia de 30% entre los porcentajes de uno y otro nivel. El conjunto de los ítems que tengan esas características determinan las tareas asociadas a ese nivel.

5. RESULTADOS: ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA CLÁSICA DE LOS TEST (TCT)

Los resultados que vienen a continuación parten del conjunto de preguntas (comunes a las cuatro opciones, y específicas de cada una de las opciones), salvo de aquéllas que se han eliminado por presentar un comportamiento difuso o anómalo, que han sido las siguientes:

- Comunes: PreguC06
- Modelo C: pregC39
- Modelo D: pregD441
- PregD443

En todos los ítems se han obtenido los porcentajes de respuesta a las distintas categorías, así como los índices de discriminación de cada pregunta. También se obtuvieron los índices de fiabilidad, según el alfa de Crombach, de los cuatros modelos, que resultaron ser buenos:

- Modelo A, alfa = 0,91
- Modelo B, alfa = 0,86
- Modelo C, alfa = 0,85
- Modelo D, alfa = 0,84

La confección de la prueba con cuatro modelos diferentes proporciona una información válida para el conjunto de los alumnos. No se pretende medir el rendimiento individual de los sujetos de la muestra, sino los niveles de conocimiento de la población en las categorías estudiadas. Para ello se obtienen porcentajes medios de aciertos, calculando primero el porcentaje de aciertos en las preguntas y después la media de esos porcentajes. Para los rendimientos de las distintas categorías –enseñanza privada o pública, niños y niñas, áreas territoriales– se obtiene el porcentaje de aciertos de cada ítem individual dentro de cada categoría y luego se halla la media de esos porcentajes. Todos los porcentajes de aciertos de los ítems se han obtenido ponderando las respuestas según los pesos asignados a los centros.

5.1. Resultado global en la Comunidad de Madrid

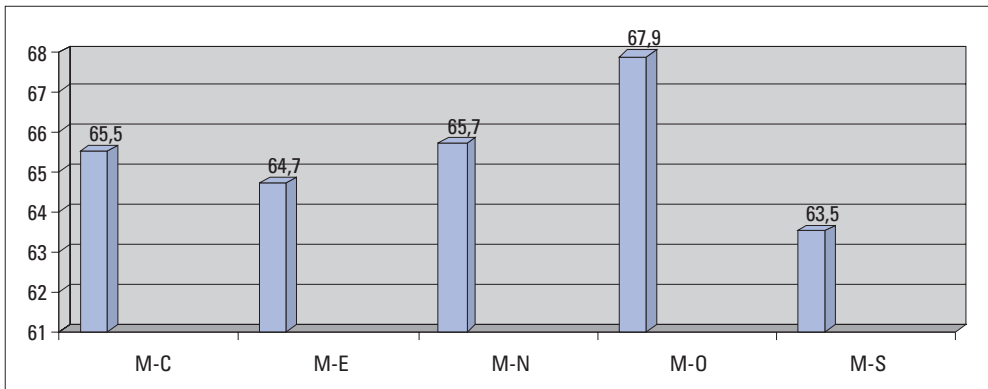
El porcentaje medio de aciertos en las preguntas de la prueba ha sido del 65,3 % para el total de la Comunidad de Madrid.

5.2. Resultados globales por Dirección de Área Territorial

Para cada una de las cinco Direcciones de Área territorial, el porcentaje medio de aciertos ha sido el siguiente:

Tabla 8

Direcciones de Área Territorial	Porcentaje medio de aciertos
Capital	65,5
Este	64,7
Norte	65,7
Oeste	67,9
Sur	63,5

Gráfico 4

Las diferencias más acentuadas se dan entre Madrid-Oeste y Madrid-Sur.

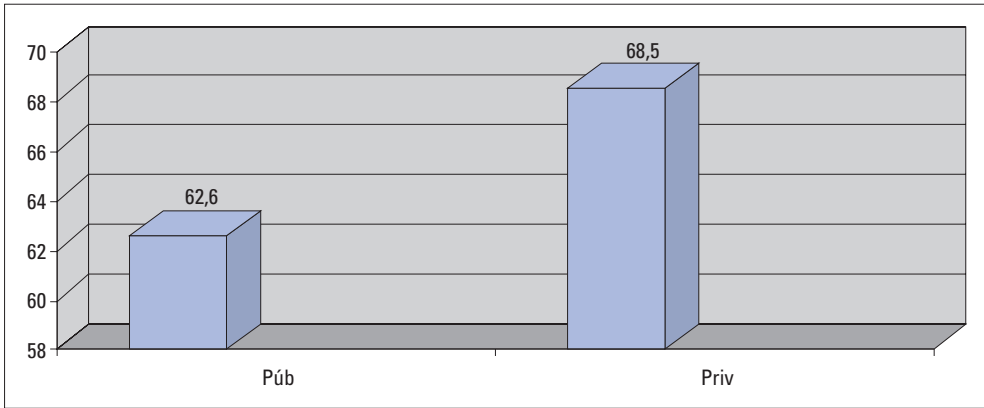
5.3. Resultados globales por titularidad

Si se tiene en cuenta la titularidad de los centros se obtienen los datos siguientes:

Tabla 9

Centros públicos	62,6 %
Centros privados	68,5 %

Gráfico 5



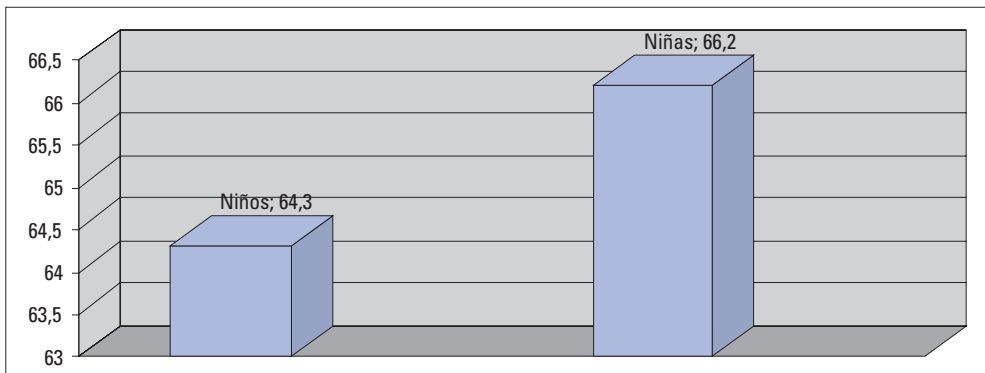
Como se ve, la diferencia, de casi seis puntos más en los centros privados, es estadísticamente significativa.

5.4. Resultados globales por sexo

Tabla 10

Niños	64,3
Niñas	66,2

Gráfico 6



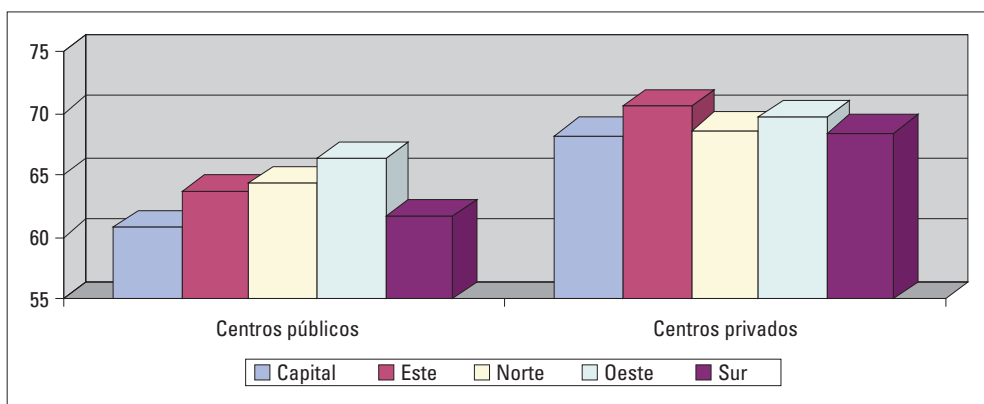
Hay una pequeña diferencia a favor de las niñas, que comentaremos más adelante cuando crucemos esta variable con la de dimensiones.

5.5. Resultados según titularidad y DAT

Tabla 11

D. A. T.	Centros públicos	Centros privados
Capital	60,8	68,2
Este	63,7	70,6
Norte	64,4	68,7
Oeste	66,3	69,7
Sur	61,7	68,5

Gráfico 7



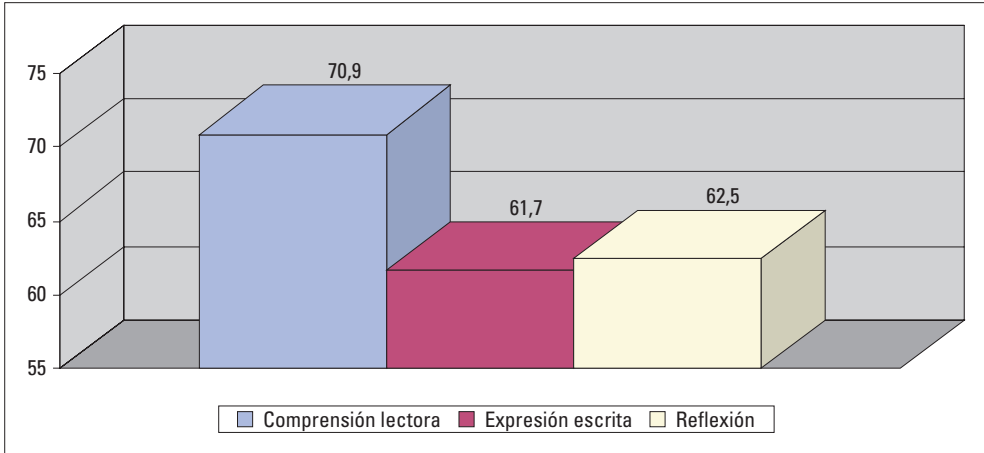
Las diferencias entre la enseñanza pública y la privada son significativas, sobre todo, en las Áreas de Madrid-Capital, Este y Sur. Llama la atención el caso de Madrid-Capital, cuya enseñanza pública pasa al último lugar de todas las Direcciones de Área.

5.6. Resultados por dimensiones

Tabla 12

Dimensión	Media de aciertos
Comprensión lectora	70,9
Expresión escrita	61,7
Reflexión	62,5

Gráfico 8

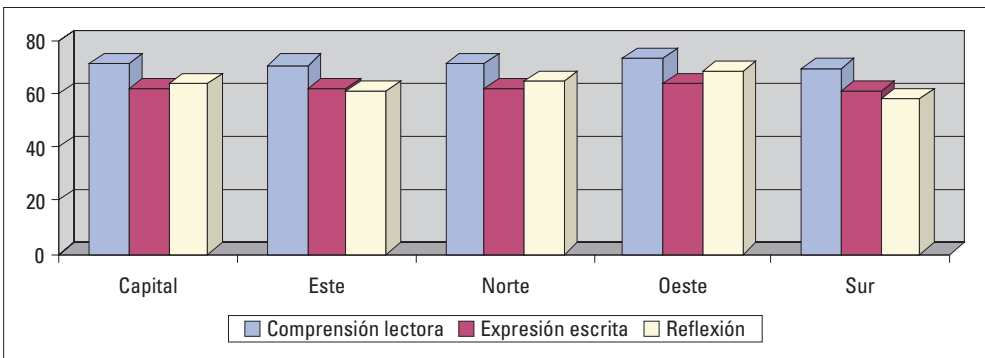


Si cruzamos esta variable de las dimensiones con la de Dirección de Área Territorial, tenemos la siguiente tabla:

Tabla 13

Dimensión	Capital	Este	Norte	Oeste	Sur
Comprensión lectora	71,0	70,6	71,3	73,4	69,6
Expresión escrita	61,9	61,3	61,7	63,7	60,4
Reflexión	63,6	60,9	64,4	67,9	58,2

Gráfico 9



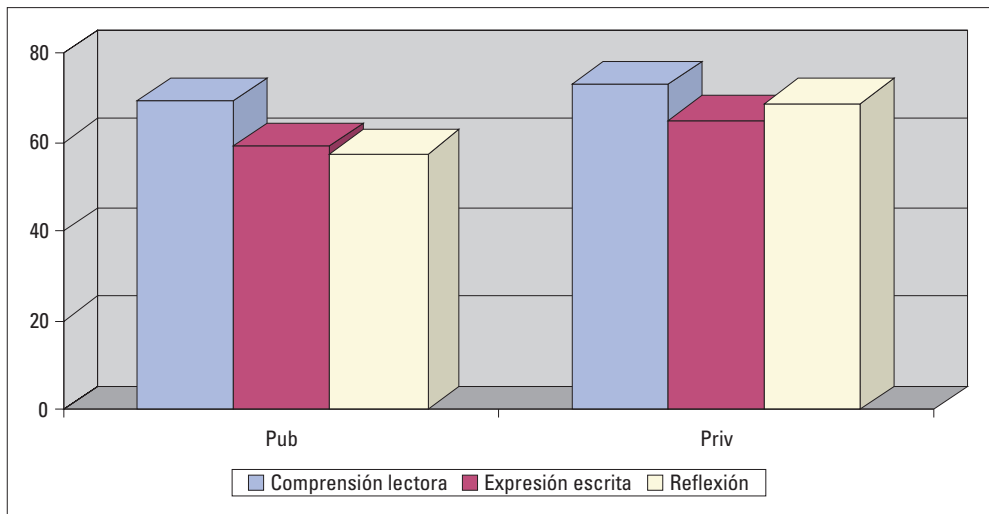
Como vemos, existe una correlación casi perfecta entre los resultados globales por D. A. T. y los resultados por dimensiones y D. A. T.

Cruzando esta variable con la de titularidad, también obtenemos datos interesantes:

Tabla 14

Dimensión	Centros públicos	Centros privados
Comprensión lectora	69,2	73,0
Expresión escrita	59,0	65,0
Reflexión	57,2	68,9

Gráfico 10



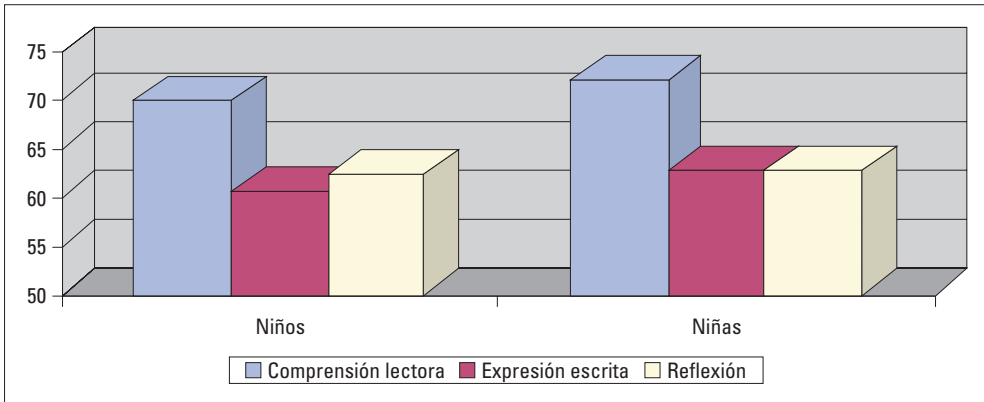
Las diferencias entre la enseñanza privada y la pública son mayores en la expresión escrita que en comprensión lectora, y mayor aún en la reflexión sobre el idioma. En la medida en que se van exigiendo más capacidades al alumno, las diferencias entre uno y otro tipo de enseñanza se van ahondando.

Igualmente, cruzando esta variable de la dimensión con la de sexo, observamos cómo en las tres dimensiones las niñas están algo por delante de los chicos, pero en la dimensión de reflexión sobre el idioma las diferencias se acortan considerablemente.

Tabla 15

Dimensión	Niños	Niñas
Comprensión lectora	69,9	71,9
Expresión escrita	60,5	62,8
Reflexión	62,2	62,8

Gráfico 11



5.6.1. La comprensión lectora

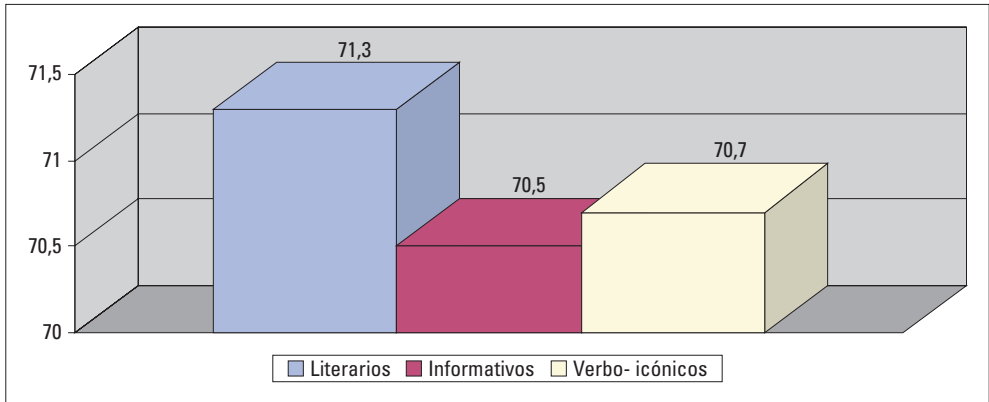
Se distingue según tipos de texto y según operaciones cognitivas

5.6.1.1. Por tipo de textos

Tabla 16

Tipo de textos	Media de aciertos
Literarios	71,3
Informativos	70,5
Verbo- icónicos	70,7

Gráfico 12



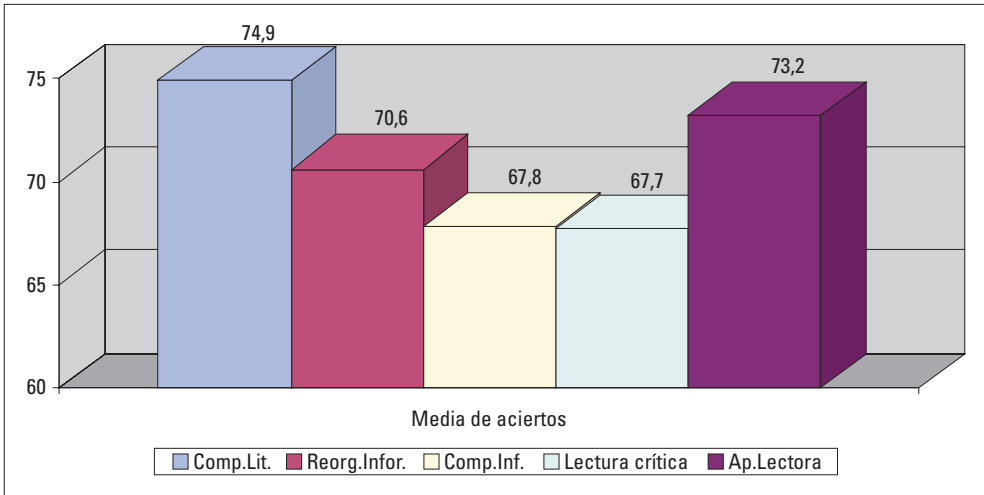
No hay diferencias significativas. Los textos literarios pueden ser más difíciles que los informativos o verbo-icónicos, pero los alumnos están más acostumbrados a trabajar con ellos.

5.6.1.2. Por operaciones cognitivas

Tabla 17

Operación cognitiva	Media de aciertos
Comprensión literal	74,9
Reorganización de la información	70,6
Comprensión inferencial	67,8
Lectura crítica	67,7
Apreciación lectora	73,2

Gráfico 13



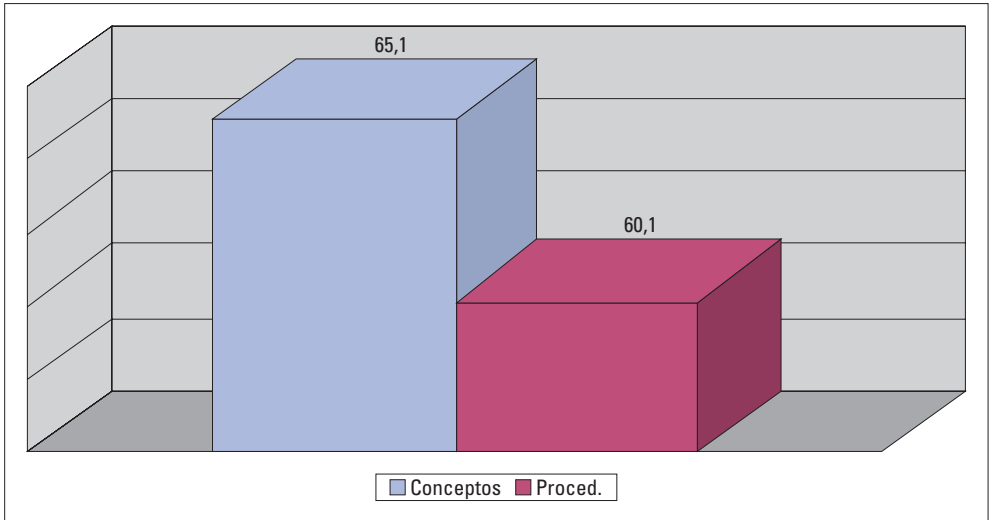
Las diferencias entre las medias de aciertos de los diferentes apartados, siendo significativas, se ajustan al grado de dificultad de las diferentes operaciones.

5.6.2. *La expresión escrita*

Tabla 18

Variable	Medio de aciertos
Conceptos	65,1
Procedimientos	60,1

Gráfico 14



Entran en el apartado de “conceptos” preguntas que suponen el conocimiento previo de nociones como las de campos semánticos, familias de palabras, polisemia, sinonimia y antonimia, o del significado de textos, frases hechas, y palabras. Y dentro del apartado de “procedimientos”, el componer textos poéticos con rima, el completar frases y textos, el ordenar textos, el formar sustantivos a partir de verbos y adjetivos, etc.

5.6.3. Reflexión sobre la lengua

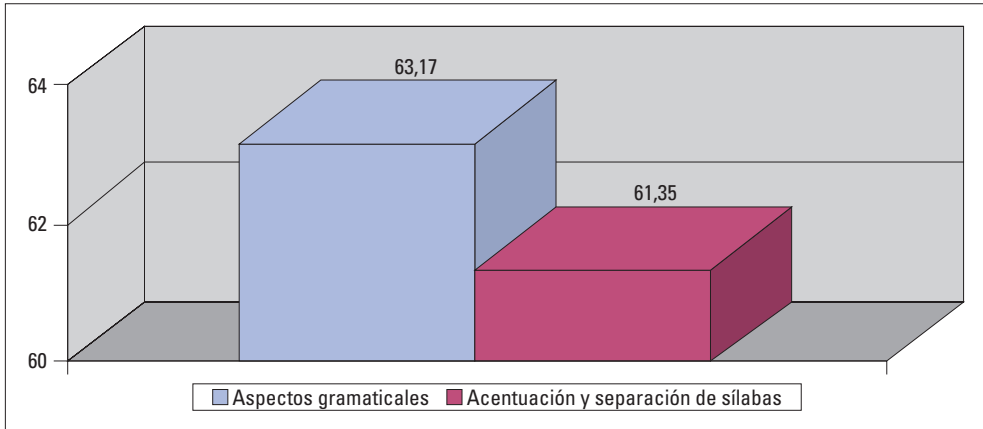
Por reflexión sobre la lengua entendemos no el conocimiento teórico de las nociones gramaticales, sino la aplicación práctica de cuestiones gramaticales.

El porcentaje medio de aciertos es de 62,5 %. Los porcentajes son mayores en cuestiones como el conocimiento de las reglas de concordancia (en torno al 70 %) y menores en la identificación de partes de la oración como adjetivos o sustantivos. En lo relativo a las normas de acentuación la media de aciertos es del 58,2 % y la de separación de sílabas del 66,6 %.

Tabla 19

Aspectos gramaticales	63,17
Acentuación y separación de sílabas	61,35

Gráfico 15



5.7. Los resultados: visión de conjunto

De los datos, tablas y gráficos presentados hasta aquí se puede obtener una visión de conjunto cuyos principales aspectos son los siguientes:

- El 65,3% del alumnado es capaz de responder correctamente a las preguntas de la prueba. Un 34,7% no alcanza este nivel.
- Por dimensiones, es la Comprensión lectora –70,9%– la que alcanza mayores porcentajes de aciertos con una diferencia significativa respecto a la Reflexión –62,5%– y la Expresión escrita –61,7%–.
- Las diferencias en la Comprensión lectora según tipos de texto no son significativas, apreciándose una ligera superioridad en textos literarios –71,3%– de aciertos– seguidos de los textos verbo–icónicos –70,7%– y de los textos informativos –70,5%–.
- 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%–. Las diferencias son más significativas en la Reorganización de la Información –70,6%– y, sobre todo, con la Comprensión inferencial –67,8%– y la Lectura crítica –67,7%–.

- Existen también diferencias en los porcentajes de aciertos en los distintos aspectos incluidos en la Expresión escrita y la Reflexión. Así, en Expresión escrita, es mayor el acierto en Conceptos –65,1%– que en Procedimientos –60,1%–. En la Reflexión los aspectos gramaticales –63,17 %– tienen porcentajes de aciertos superiores a los obtenidos en acentuación y separación de sílabas –61,3%–, debido en especial a la bajada que suponen los porcentajes de aciertos en normas de acentuación –58,2%–.
- Los resultados presentan diferencias, en algunos casos significativas, por áreas territoriales, tipos de centros y sexo del alumnado. En el primer caso, es el alumnado de la Dirección del Área Territorial de Madrid Oeste el que alcanza los mejores resultados globales –67,0%– y el de la Dirección del Área Territorial de Madrid Sur –63,5%– el que obtiene los más bajos. Los centros privados tienen una media porcentual de un 68,5% frente a un 62,6% obtenida en los centros públicos. Por sexos se observa una pequeña diferencia a favor de las niñas –66,2%– frente a los niños –64,3%–.
- Estas diferencias globales pueden modificarse si consideramos las variables internas de las distintas dimensiones analizadas. Así, mientras que existe una alta relación entre los resultados globales de las cinco áreas territoriales estudiadas y los obtenidos en las tres dimensiones, se presentan diferencias entre los obtenidos en centros de titularidad privada y titularidad pública. Estas diferencias –porcentajes de aciertos más altos en la enseñanza privada– son mayores en la Expresión escrita y, sobre todo, en la Reflexión y menores en la Comprensión lectora. Por sexos las niñas están ligeramente mejor situadas que los niños, pero esa diferencia se acorta mucho en la Reflexión.

6. RESULTADOS: ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA RESPUESTA AL ÍTEM (TRI)

En la teoría clásica de los test los resultados, que se expresan en porcentajes, dependen de la prueba utilizada, por lo que resulta poco útil para la equiparación de puntuaciones obtenidas con pruebas distintas. La teoría de la respuesta al ítem supera esta dificultad al proporcionar mediciones de las variables planteadas invariantes respecto de los instrumentos de medida utilizados. Con ella es posible construir una única escala por tipo de prueba, al disponer de preguntas comunes y obtener puntuaciones de los alumnos independientemente del modelo de prueba que hayan hecho.

Por esta razón se ha aplicado esta técnica a los ítems después de pasar el primer filtro de la teoría Clásica de los test y se eliminaron los ítems con baja discriminación. Para la estimación de los parámetros de los ítems se ha utilizado el programa BILOG, así como diversos procedimientos para estudiar el ajuste de los datos al modelo, realizándose un análisis factorial con el programa Testfact.

Finalmente se han admitido 136 ítems para la estimación de las puntuaciones TRI y con ellos se ha construido la escala a la que se le ha dado una media de 250 y una desviación típica de 50, de modo que se eviten los decimales y se separen bien los valores. Para dar significado a la escala de habilidades obtenida se han seleccionado unos puntos, los puntos de anclaje, considerando como tales los puntos 100, 150, 200, 250, 300, 350 y 400. A cada uno de estos puntos se le va a asociar unos ítems o preguntas cuyos contenidos y habilidades se supone que saben los alumnos con puntuación superior a la del punto. El criterio consiste en asociar un ítem a un punto de anclaje si la mayoría de los alumnos con nivel de habilidad en ese punto responden la pregunta acertadamente, y la mayoría de los que tienen nivel de habilidad en el punto de anclaje inmediatamente inferior no la responden correctamente.

Con estos criterios se han obtenido los siguientes niveles de competencia.

6.1. Descripción de los niveles de competencia

NIVEL 100

- 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.

NIVEL 150

- 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.

NIVEL 200

- 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.

NIVEL 250

- Buscar (interpretar y comparar) la información proporcionada por diferentes símbolos e iconos.
- Reorganizar la información de un texto divulgativo.
- Realizar inferencias sobre textos informativos.
- Comprender las características físicas y rasgos de la personalidad de los personajes en las narraciones.
- Producir textos descriptivos sencillos en los que predominan las características de las diferentes partes del cuerpo (no características globales)
- Formar sustantivos a partir de adjetivos.
- Utilizar correctamente el imperativo en la producción de textos.
- Saber separar las sílabas en las palabras.
- Conocer los diptongos.
- Relacionar y construir frases antónimas.

NIVEL 300

- Conocer familias léxicas de mayor dificultad.
- Conocer vocabulario poco usual en su entorno.
- Relacionar con coherencia palabras del mismo campo semántico.

NIVEL 350

- Producir textos descriptivos utilizando adjetivos adecuados referidos a cualidades físicas relacionadas con la persona en general.
- Formar sustantivos a partir de verbos.

Estos niveles son acumulativos, de tal manera que, por ejemplo, el alumno cuyos niveles de competencia se sitúan en el 250 dispone de todas las capacidades de este nivel y de las anteriores entre 100 y 250. El alumno situado en el nivel 400 acumula todas las descritas.

6.2. Perfil del alumno medio

El alumno medio es el que está en torno a los 250 puntos TRI, esto es, en torno a la media de las puntuaciones, tiene las competencias siguientes:

- 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.

6.3. Rendimiento TRI por variables de cruce

Las tablas siguientes exponen los estadísticos descriptivos de las puntuaciones TRI, con los datos globales, por sexo, titularidad, dirección territorial y edad del alumno.

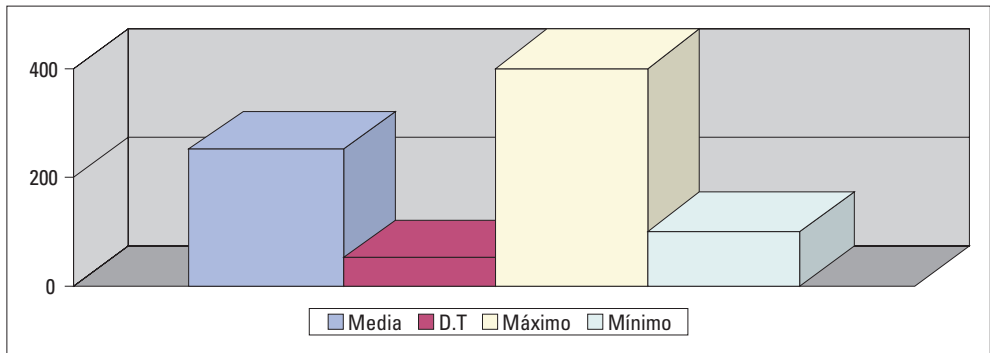
Tabla 20

Medidas	Global	Sexo		Titularidad		DAT				
		H	M	Pub	Priv	M-C	M-E	M-N	M-O	M-S
Media	250,0	246,5	253,7	241,9	259,8	251,1	247,9	251,5	258,6	244,1
D. A. T.	50,0	50,5	49,2	50,9	47,0	51,0	49,3	53,1	44,0	49,4
Máximo	399,4	374,6	399,4	374,6	399,4	399,4	374,6	373,7	361,8	385,0
Mínimo	100,2	101,4	100,2	100,2	101,4	100,9	101,3	101,4	127,9	100,2

6.3.1. Datos globales

Según se ve en la tabla anterior y en el gráfico, el valor medio se sitúa en 250, punto medio de la escala, con una desviación típica de 50, una puntuación máxima de 399,4 y una puntuación mínima de 100,2.

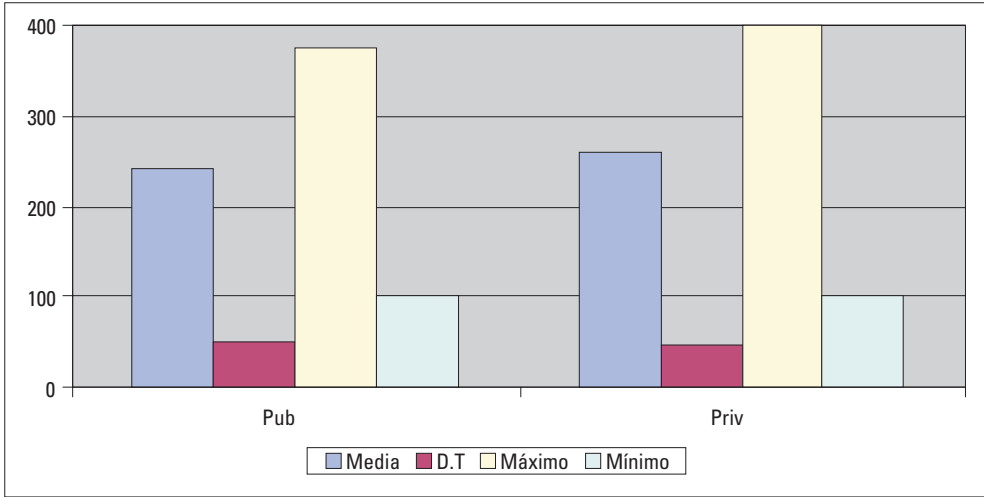
Gráfico 16



6.3.2. Datos por titularidad

Por titularidad se aprecian cifras medias y puntuaciones máximas más altas en los centros privados.

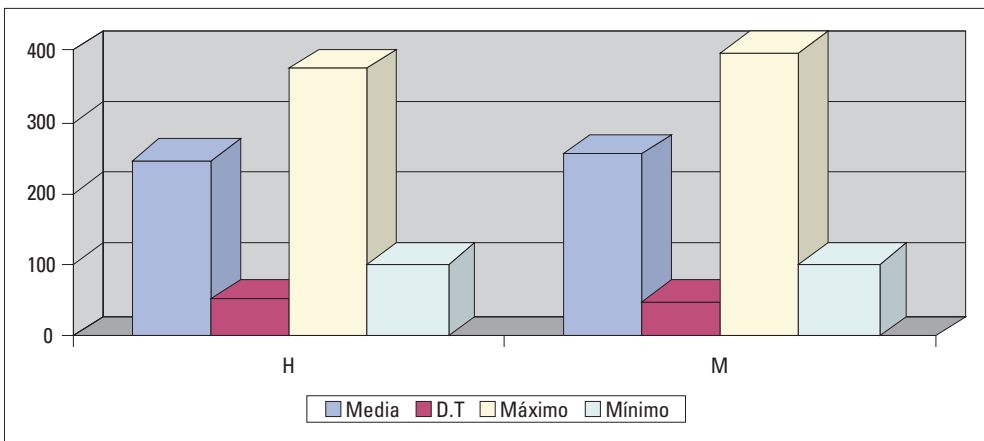
Gráfico 17



6.3.3. Datos por sexo

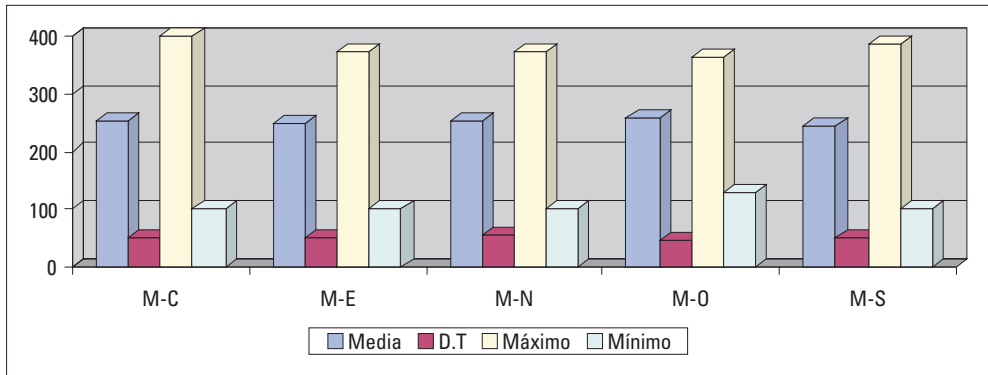
La distribución por sexo refleja unas puntuaciones más altas en la población femenina, tanto en la media como en la puntuación máxima.

Gráfico 18



6.3.4. Datos por distribución territorial

Gráfico 19



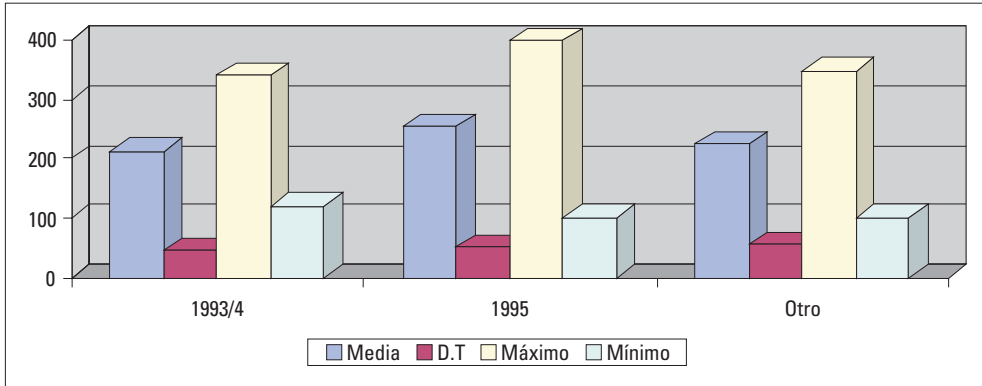
En la distribución territorial los datos se polarizan entre la media más alta de Madrid-Oeste y la más baja de Madrid-Sur.

6.3.5. Datos por año de nacimiento

Tabla 21

Medidas	Global	Año de Nacimiento		
		1993 ó 94	1995	Otro
Media	250,0	210,7	253,7	224,1
D.T	50,0	43,8	48,8	53,8
Máximo	399,4	341,3	399,4	348,4
Mínimo	100,2	120,8	100,2	102,1

Gráfico 20



Los alumnos que en el curso en que se pasa la prueba tienen 10 años, y, por tanto, han nacido en 1995, obtienen medias de rendimiento y puntuaciones máximas más altas que los alumnos de más edad, los cuales, a su vez, registran las puntuaciones mínimas más altas.

El análisis de la distribución de estas cifras en los intervalos establecidos permite confirmar y matizar las tendencias que se aprecian en las cifras globales.

6.4. Distribución del rendimiento TRI por variables de cruce

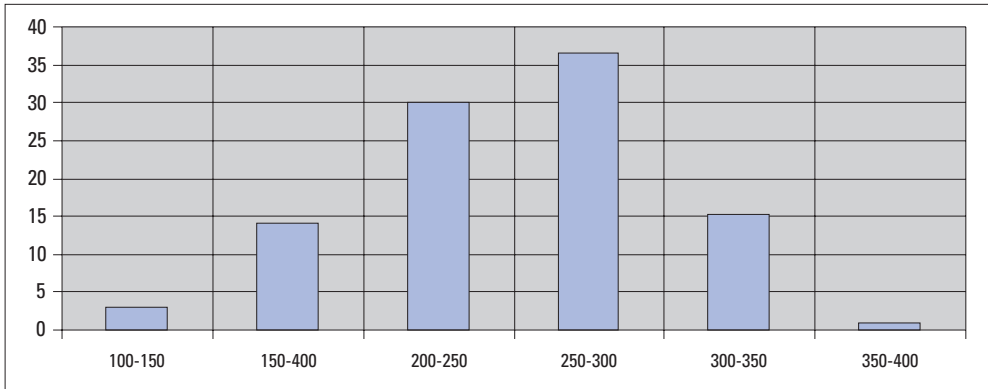
6.4.1. Distribución de la población por intervalos

La distribución de la población entre los intervalos y distintos niveles de puntuación son los siguientes:

Tabla 22

Intervalo	Porcentaje
(100,150)	3,1
(150,200)	14,0
(200,250)	30,0
(250,300)	36,5
(300,350)	15,3
(350,400)	1,0
Total	100

Gráfico 21



Según se observa, el 66,5% del alumnado se sitúa en los intervalos centrales de la distribución. Algo más de la mitad, un 53,8%, están en los tres intervalos superiores. Por debajo del nivel 200 se encuentra el 17,1% de los alumnos y por encima de los 300 el 16,3%.

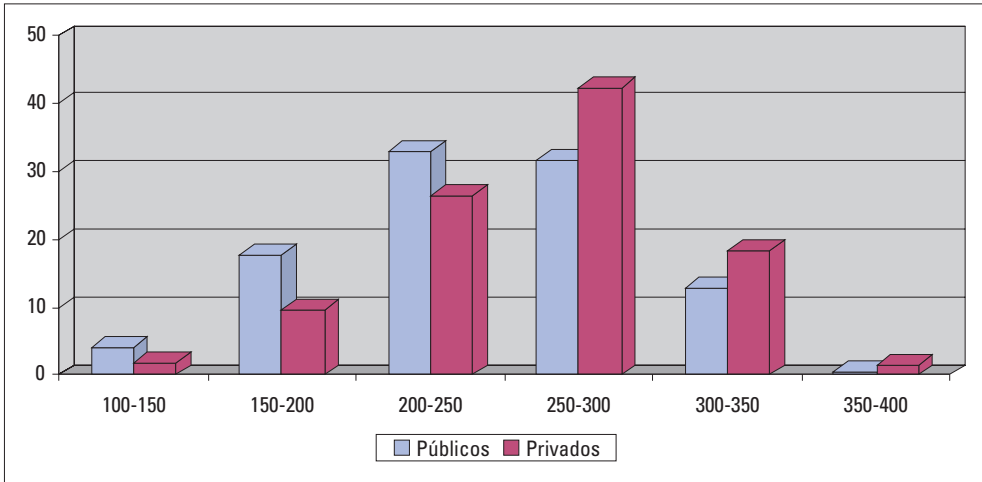
6.4.2. Resultados TRI por titularidad

La tabla siguiente presenta, en porcentajes, los resultados de los niveles de competencia TRI según la titularidad del centro.

Tabla 23

Intervalo	Públicos	Privados	Total
(100,150)	4,2	1,8	3,1
(150,200)	17,6	9,6	14,0
(200,250)	33,0	26,4	30,0
(250,300)	31,8	42,3	36,5
(300,350)	12,7	18,4	15,3
(350,400)	0,6	1,5	1,0

Gráfico 22



Según puede observarse, en los centros públicos existe un mayor número de alumnos situados en los dos intervalos inferiores, 21,8% frente a 11,4%, y son menos los alumnos que se encuentran en los dos superiores, 13,3% frente a 20,9% de los centros privados. En los centros públicos el porcentaje mayor de alumnos se sitúa en el nivel medio, 33,0%, mientras que en los privados lo hacen en el nivel inmediatamente superior con un 42,3%.

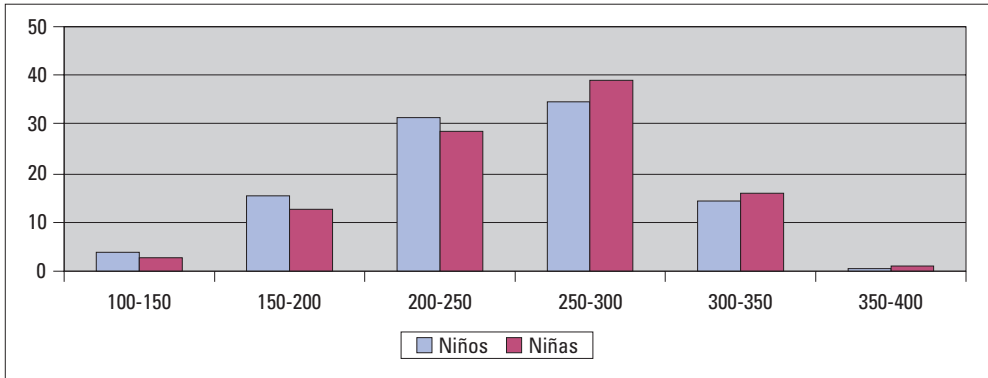
6.4.3. Resultados TRI por sexos

La distribución por sexo aparece reflejada en la tabla siguiente:

Tabla 24

Intervalo	Niños	Niñas	Total
(100,150)	3,6	2,7	3,1
(150,200)	15,5	12,5	14,0
(200,250)	31,4	28,6	30,0
(250,300)	34,4	38,8	36,5
(300,350)	14,4	16,2	15,3
(350,400)	0,8	1,3	1,0

Gráfico 23



Los resultados ofrecen una cierta superioridad en las niñas, menos representadas que los niños en los intervalos inferiores, 15,2% frente a 19,1%, y mejor situadas que ellos en los dos intervalos superiores, 17,5% frente a 15,2%. En los dos intervalos centrales, las niñas sitúan al 67,4% de sus efectivos frente al 65,8% de los niños.

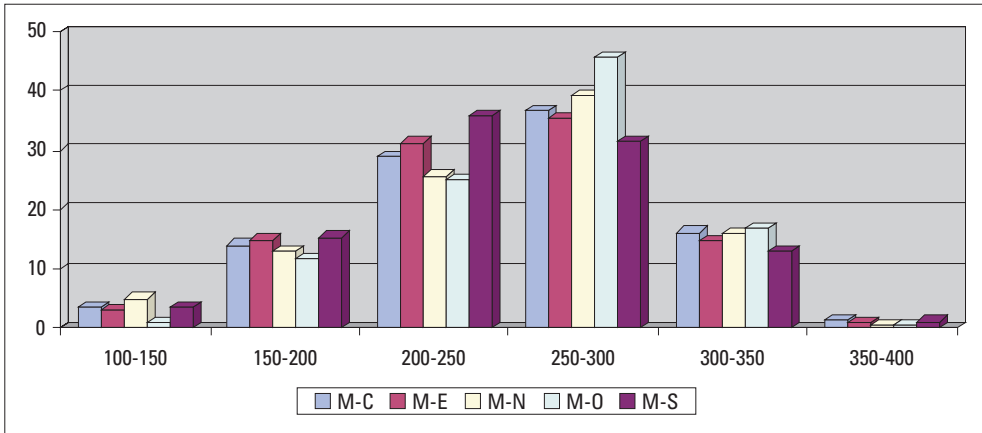
6.4.4. Resultados TRI por Área territorial

La distribución del rendimiento TRI en las cinco áreas territoriales en que se divide la Comunidad de Madrid refleja una notable diferencia según zonas.

Tabla 25

Intervalo	M-C	M-E	M-N	M-O	M-S	Total
(100,150)	3,25	2,9	4,9	0,9	3,5	3,1
(150,200)	14,0	14,8	12,8	11,5	15,3	14,0
(200,250)	28,9	31,3	25,6	24,9	35,7	30,0
(250,300)	36,6	35,5	39,4	45,7	31,5	36,5
(300,350)	16,1	14,7	15,9	16,7	13,0	15,3
(350,400)	1,2	0,8	1,4	0,3	1,0	1,0

Gráfico 24



Según estos datos, los resultados más altos son los de Madrid-Oeste, seguidos de Madrid-Norte y Madrid-Capital, mientras que los más bajos se sitúan en Madrid-Este y, sobre todo, Madrid-Sur.

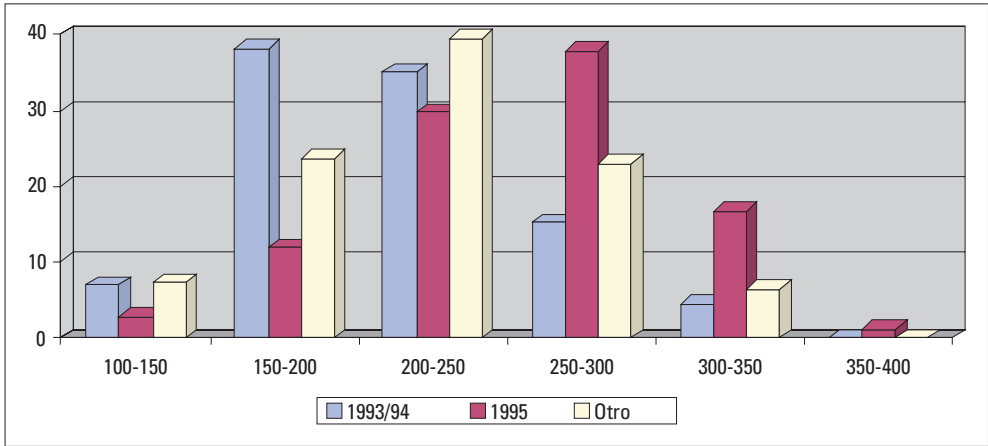
6.4.5. Resultados TRI por año de nacimiento

Los alumnos, nacidos en 1995, y que cursan 4º curso con su edad, se sitúan mayoritariamente en los niveles centrales, 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.

Tabla 26

Intervalo	1993 ó 94	1995	Otro
(100,150)	6,9	2,7	7,3
(150,200)	38,3	11,9	23,7
(200,250)	35,1	29,7	39,6
(250,300)	15,2	37,9	23,0
(300,350)	4,4	16,7	6,4
(350,400)		1,1	

Gráfico 25



6.5. Rendimiento de los alumnos al finalizar 4º curso de Educación Primaria

La interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos de 4º de Primaria expresados en las tablas anteriores se debe hacer a partir de la descripción de las competencias determinadas en los distintos puntos de anclaje. Ha de tenerse en cuenta que, por tratarse de una escala acumulativa, los alumnos que estén en un intervalo dado, dominarán las competencias de ese intervalo y las de los anteriores; y, por el contrario, no dominarán las competencias que se sitúen en los puntos de anclaje posteriores al suyo.

Haciendo un análisis de los rendimientos de los alumnos que finalizan 4º de Primaria, se puede concretar lo siguiente:

- Existe un nivel alto en comprensión lectora en todos los tipos de texto, especialmente de los literarios que, sin duda, son los que más se trabajan. Todos los alumnos son capaces de comprender literalmente ideas principales y secundarias en textos literarios sencillos y conocen el significado de las palabras de uso habitual en textos literarios adecuados a su edad, y sólo el 3,1% limita su comprensión lectora a estas capacidades.
- Prácticamente el 83% del alumnado es capaz de comprender el significado connotativo de determinadas palabras y expresiones más allá de la estricta comprensión literal así como de realizar inferencias y extraer consecuencias de textos informativos y normativos.
- Más de la mitad del alumnado –53%– es capaz de interpretar y comparar la información proporcionada por diferentes símbolos en textos verbo-icónicos

así como de comprender descripciones referidas a rasgos físicos y psicológicos de los personajes de una narración.

- Parece que en este nivel se da bastante importancia a la lectura, lo que no sabemos si se mantiene a lo largo de toda la educación obligatoria.
- Por lo que se refiere a la expresión escrita, el 83% del alumnado (nivel 200-250) es capaz de escribir frases con vocabulario adecuado de uso frecuente y de expresarse con coherencia respecto a una secuencia temporal.
- Más de la mitad de alumnos –53%– es capaz de elaborar textos descriptivos sencillos en los que expresan características físicas referidas a cualidades concretas (color de ojos, de pelo, etc.).
- Sólo el 1% de alumnado es capaz de describir, refiriéndose a cualidades globales y psicológicas de los personajes.
- La reflexión es una dimensión que presenta dificultades para los alumnos. El 83% de alumnos conoce y respeta la concordancia entre sujeto y predicado y entre sustantivo y adjetivo, utiliza correctamente el presente de indicativo y relaciona adjetivos sencillos con sus correspondientes antónimos.
- El 53%, además de saber lo anterior, utiliza con corrección el imperativo, relaciona frases antónimas y separa correctamente las sílabas de las palabras teniendo en cuenta los diptongos.
- Sólo el 16% conoce vocabulario poco usual en el entorno y relaciona coherentemente palabras del mismo campo semántico.
- Un 1% es capaz de formar sustantivos a partir de verbos.
- Los alumnos no conocen y no utilizan las normas de acentuación ortográfica de palabras. En este aspecto los resultados de la prueba de capacidades y destrezas coinciden plenamente con los resultados del dictado.

7. DICTADO

7.1. Finalidad

En la Prueba de Conocimientos y Destrezas se incluyen algunos ítems, correspondientes al apartado de Reflexión, relacionados con las normas de acentuación ortográfica, pero no con la corrección ortográfica de las letras.

La finalidad del Dictado es, por tanto, recoger información que nos permita evaluar el nivel de conocimiento de algunas normas de ortografía que regulan la escritura de nuestra lengua y su grado de aplicación por los alumnos de 4^o curso de Educación Primaria.

Las normas de puntuación quedaban excluidas por la dificultad de aplicación para alumnos de este nivel educativo.

7.2. Características

El dictado fue seleccionado a partir de los textos presentados por un equipo de 5 maestras que impartían el Área de Lengua en 4º de Educación Primaria.

Consta de 44 palabras distribuidas en un sólo párrafo, con tres pausas largas intermedias (punto y seguido y puntos suspensivos).

La grabación del texto tenía por objeto reproducir el dictado en condiciones homogéneas en cada grupo; se leyó a los alumnos y se dieron las pautas para su realización con la misma voz e idénticos ritmo lector, velocidad y entonación.

El aplicador de la prueba disponía de una versión escrita para ser dictada en el caso de que no pudiera oírse el casete por algún fallo técnico o por carencia de radio-casete en el centro.

En su aplicación se determinaron tres lecturas del texto del dictado:

- La primera lectura a ritmo normal, permitirá al alumno el conocimiento del texto y su comprensión.
- Una segunda lectura a ritmo de dictado dará comienzo a su escritura.
- La tercera lectura a ritmo pausado, tendrá por objeto la revisión del dictado ya realizado.

Un 38,6 % de las 44 palabras del texto presentan dificultades ortográficas cuya escritura correcta entraña el conocimiento y aplicación de las normas de ortografía correspondientes. (Pasó, día, río, sentó, estaba, brillaba, orilla...).

Los signos de puntuación se dictan.

7.3. Análisis de los datos y resultados

El análisis de los dictados realizados por los alumnos se hace de forma global.

Del total de alumnos que realizan la Prueba del Dictado no todos finalizan la tarea y, por tanto, se producen distintas situaciones:

- Dictado completo.
- Dictado incompleto, con palabras omitidas, aunque en algunos casos se retoma después de la pausa.
- Dictado no finalizado, con cuatro o más palabras seguidas omitidas.

Usando como criterio de análisis las situaciones que se producen con mayor frecuencia, vamos a considerar como datos significativos las dos últimas situaciones:

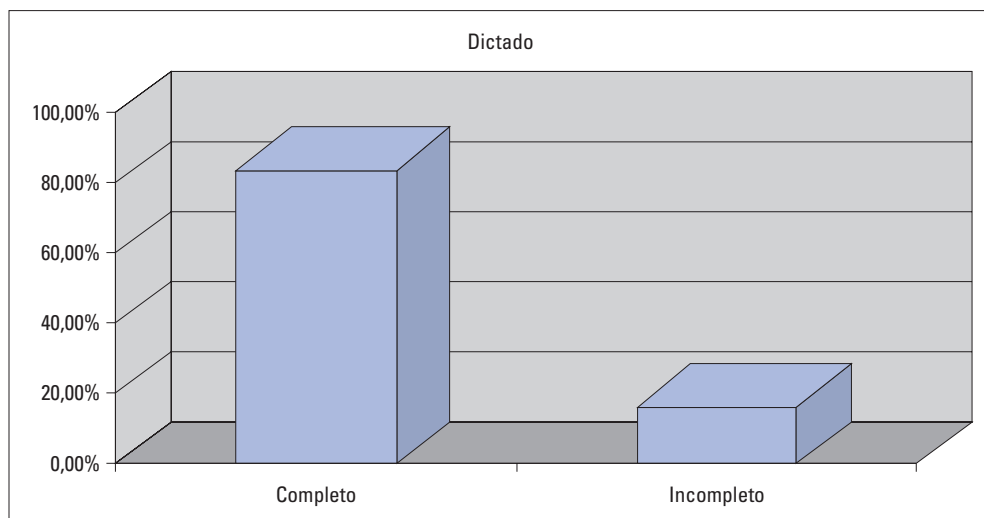
- Dictados completos o con menos de 4 palabras omitidas.
- Dictados incompletos o no finalizados (con 4 ó más palabras seguidas omitidas).

Los resultados aparecen en la tabla y gráfico siguientes donde puede apreciarse que la mayoría de los alumnos realiza el dictado por completo.

Tabla 27: Realización del Dictado

Número de alumnos	Completo	Incompleto
2.807	83,80%	16,20%

Gráfico 26: Dictado



En una segunda fase, se pretende comprobar si los alumnos saben aplicar las normas de ortografía. Para ello se parte de las palabras del texto que presentan dificultades ortográficas.

Para valorar los datos se establecen tres categorías de respuestas:

- Correctas: escritas correctamente en función de la norma de ortografía.
- Incorrectas: no han aplicado correctamente la norma ortográfica.
- Otros errores: la palabra aparece mal escrita por razones ajenas a la norma (cambiar letras o ser omitida).

Los resultados aparecen en las siguientes tablas de datos.

Tabla 28: Uso de las letras mayúsculas

Normas de aplicación	Palabras del texto	Correctas	Incorrectas	Otros errores
Mayúsculas inicio de texto.	Pasó	96.7 %	2.8 %	0.5 %
En función de la puntuación.	Cierto	73.0%	20.4%	6.6%
	Estaba	80.6%	13.4%	6.0%
	Todas	76.2%	18.0%	5.8%
Nombres propios	Clara	84.2%	11.0%	4.8%

Tabla 29: Uso de letras en particular

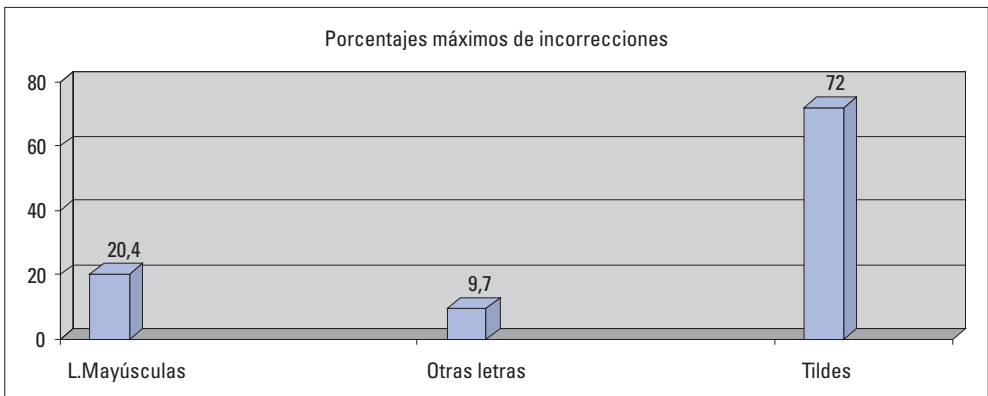
Normas de aplicación	Palabras del texto	Correctas	Incorrectas	Otros errores
Letra b. Las terminaciones del pretérito imp. de indicativo de los verbos de la 1ª conjugación. Antes de r.	Estaba	89.6%	4.3%	6.1%
	brillaba	75.7%	8.4%	15.9%
	deslumbraron	68.9%	0.1%	30.9%
	brillaba	80.8%	3.2%	15.9%
Letra g. Verbos terminados en –gir.	dirigió	77.4%	9.7%	12.9%
Letras ll. Palabras terminadas en –illa.	orilla	92.9%	2.1%	5.0%
Letra m. Antes de p y b.	deslumbraron	67.2%	1.9%	30.9%
Letra r En posición inicial	río	93.0%	0.2%	6.8%
	rojas	90.1%	0.1%	9.7%
	resplandor	64.3%	0.2%	35.4%

Tabla 30: Acentuación

Normas de aplicación	Palabras del texto	Correctas	Incorrectas	Otros errores
Palabras agudas.	Pasó	27.5%	72.0%	0.5%
	Dirigió	25.7%	61.5%	12.5%
	Sentó	26.5%	68.8%	4.7%
Hiatos.	Día	66.8%	31.9%	1.3%
	Río	54.8%	38.4%	6.8%
	Despedían	26.0%	41.1%	32.8%

El siguiente gráfico permite comprobar en cuáles de estos aspectos los alumnos cometen mayor número de incorrecciones.

Gráfico 27



Según se observa es con gran diferencia en la acentuación donde se produce el más alto número de incorrecciones, especialmente referidas a las palabras agudas. El uso de las mayúsculas parece depender básicamente de la puntuación; el 20,4% de incorrecciones se produce después de puntos suspensivos. En el uso de determinadas letras en particular, la b, la g, la ll, la m y la r, el acierto es muy mayoritario, y el mayor porcentaje de incorrecciones se produce en la letra g.

7.4. Valoración de resultados

A la vista de los datos recogidos podemos señalar:

- El porcentaje de dictados incompletos es de un 16,20%, dato no excesivamente significativo.
- La aplicación de las normas de ortografía sobre la utilización de las letras mayúsculas es satisfactoria. El porcentaje mayor es de un 96,7% y hace referencia al uso de mayúscula al inicio de un texto. El porcentaje menor, un 73,0%, se refiere a la palabra que sigue a los puntos suspensivos, cuando estos cierran un enunciado.
- En el uso de letras en particular, el alumnado debía aplicar las normas correspondientes al uso de la “b”, “g”, “ll”, “m” y “r”. Los datos reflejan que los alumnos saben aplicar las normas de ortografía en unos porcentajes altos. No obstante, es curioso observar que los porcentajes más bajos, 68,9%, 67,2% y 64,3%, se corresponden con palabras que alcanzan puntuaciones también mayores en la columna “otros errores”, 30,9%, 30,9% y 35,4%. Son: resplandor, despedían y deslumbraron.
- Los porcentajes más bajos corresponden a la aplicación de las normas de puntuación, en concreto a la acentuación de las palabras agudas y en palabras con hiato. Porcentajes de 25,7%, 26,5% y 27,5% corresponden al alumnado que escribió correctamente las palabras agudas del texto que precisaban tilde. Sólo un 26,0% acentuó correctamente una palabra con hiato. Los datos reflejados en la columna “otros errores” pueden considerarse poco significativos.

7.5. Conclusiones

De la valoración de los resultados podemos concluir:

- El texto del dictado y su proceso de aplicación pueden considerarse adecuados a la luz de los resultados obtenidos por los alumnos.
- El alumnado de 4º 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”.
- Al alumnado de 4º curso tiene importantes dificultades con las normas de acentuación, especialmente en la acentuación de las palabras agudas y de las palabras con hiato.
- En el caso de las palabras que aparecen incorrectamente escritas al margen de la norma de ortografía, podemos observar que se dan dos circunstancias significativas:

- Forman parte de la última frase del dictado.
- Son palabras poco frecuentes en 4º curso de Educación Primaria.

8. CUESTIONARIO DE CONTEXTO

8.1. Justificación

En la Introducción a este informe señalábamos que en esta evaluación el rendimiento de los alumnos se medía por medio de pruebas objetivas aplicadas en un momento dado a un conjunto de alumnos y alumnas de la Comunidad de Madrid. No obstante, también éramos conscientes de la correlación existente entre los resultados y otras variables, especialmente el nivel socioeconómico. Para contextualizar los resultados obtenidos en las pruebas en relación con estos y otros aspectos se elaboró y aplicó un cuestionario, al que contestaron todos los alumnos y alumnas, con preguntas sobre datos personales (edad, sexo), familiares (profesión padre y madre), académicos y culturales (estudio de la lengua, lecturas, relaciones escolares). Los alumnos dispusieron de 1 hora para responder a estas cuestiones. Contestaron al cuestionario un total de 2.787 alumnos y alumnas.¹¹

Este apartado pretende precisamente exponer y valorar los datos del contexto socioeducativo que se han obtenido del cuestionario que se aplicó a todos los alumnos y alumnas.

Se observará en la exposición que vamos a hacer a continuación que algunas de las variables del contexto socioeconómico se han cruzado con los resultados TRI de la prueba, cuando hemos estimado que ello era más provechoso para los resultados de la investigación. En otros casos, nos ha parecido que el cruce no era tan necesario y nos limitamos a comentar los resultados de las distintas variables por sí mismas, agrupándolas en torno a tres bloques:

- 1) Nivel socioeconómico de la familia.
- 2) Datos relacionados con el área (rendimiento en la materia, frecuencia de lecturas...).
- 3) Grado de satisfacción del alumno en el colegio.

¹¹ La prueba de conocimiento fue respondida por un total de 2.816 alumnos, 29 más que los que contestaron al cuestionario. Por esta razón las cifras y porcentajes que se presentan en este capítulo son, en algunos casos, ligeramente diferentes a las ofrecidas en capítulos anteriores.

8.2. Nivel socioeconómico de las familias

Las tablas 31 y 32 que a continuación se presentan y los gráficos correspondientes ofrecen los resultados de las respuestas de los alumnos sobre el trabajo del padre y de la madre en cifras totales y diferenciando centros públicos y centros privados (concertados y no concertados). Se ha agrupado el conjunto de profesiones en tres niveles de cualificación profesional: *bajo* (obreros sin cualificación, agricultores, jubilados y pensionistas, estudiantes, parados etc.); *medio* (técnicos medios, pequeños empresarios, obreros con cualificación, pequeños empresarios, personal administrativo...); y *alto* (personal directivo, funcionarios de alto nivel, profesores, personal técnico, profesiones liberales...). En el caso de las madres se recoge además un apartado para “Sus labores”.

Tabla 31

		CENTRO		Total
		PUBLICICO	PRIVADO	
¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	Bajo	1010	645	1655
	Medio	157	285	442
	Alto	159	425	584
	en blanco	57	49	104
	Total	1383	1404	2787

Gráfico 28

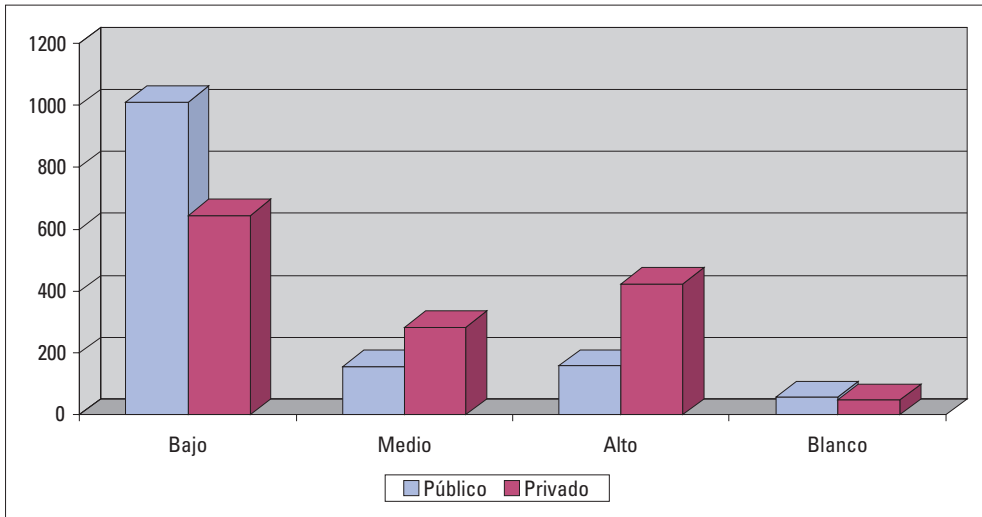
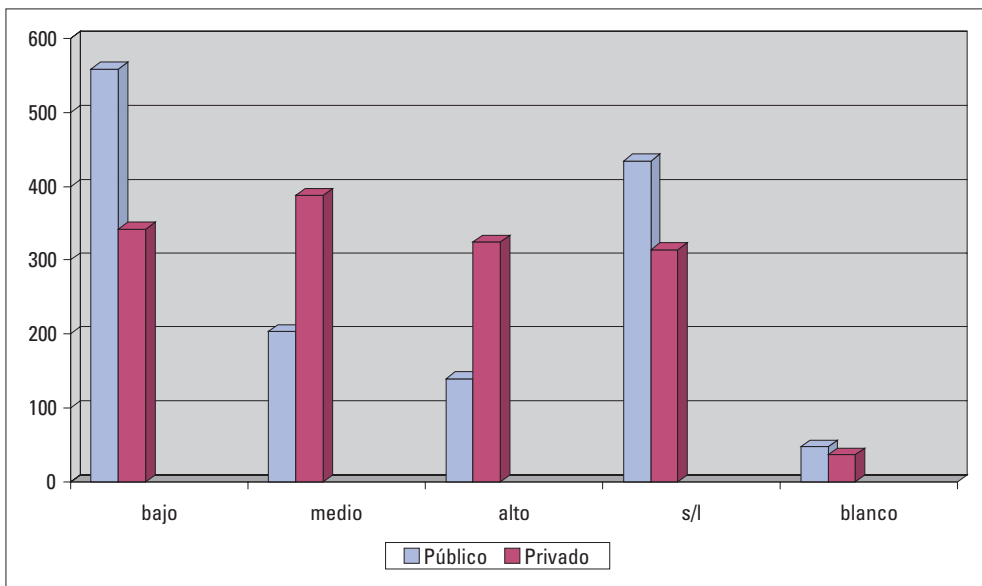


Tabla 32

	CENTRO		Total
	PUBLICICO	PRIVADO	
¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?			
Bajo	559	342	901
medio	203	388	591
alto	139	324	463
sus labores	435	314	749
en blanco	47	36	83
Total	1383	1404	2787

Gráfico 29



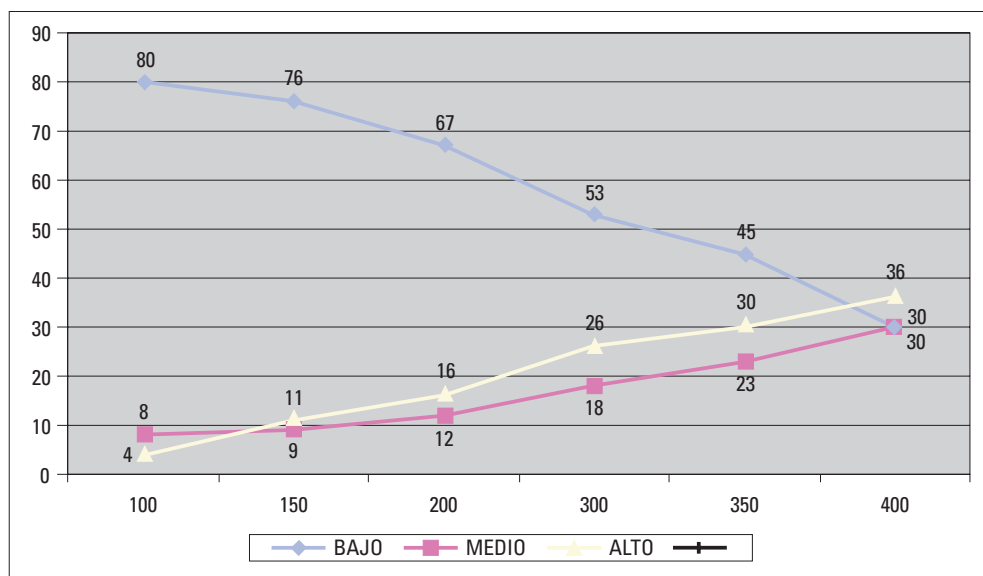
Según puede observarse en tablas y gráficos, y respecto del trabajo del padre, más de la mitad de la población encuestada, 1655 alumnos sobre 2.787, un 59,4%, se sitúa en niveles de cualificación bajos. Sólo un tercio, 36,9%, 1026 alumnos, se encuentran en niveles medios y altos. Esta clasificación se confirma al considerar el trabajo de las madres, donde, en niveles medios y altos, sólo se encuentran un 37,8%, 1054 alumnos, mientras que la suma de niveles bajos y “sus labores” alcanza el 59,2% de los efectivos. Destaca el alto porcentaje de madres adscritas a “sus labores”.

En ambos casos debe señalarse el desigual reparto del alumnado entre colegios públicos y colegios privados en función del nivel socioeconómico, dado que en los primeros se concentran más alumnos de niveles bajos y menos en niveles altos, mientras que en los colegios privados ocurre lo contrario: el número de padres y madres con trabajos de cualificación media y alta es superior al de los que se encuentran en niveles bajos.

La correlación de estos datos con los intervalos obtenidos en la Teoría de la Respuesta al Ítem permite poner en relación nivel socioeconómico y competencias académicas. Las Tablas 33 y 34 ofrecen los datos.

Como vemos en la primera, existe una correlación alta entre el nivel de rendimiento del alumno y el nivel de cualificación del *padre*. El porcentaje de alumnos que pertenecen a familias de nivel de cualificación profesional baja va descendiendo conforme van mejorando los rendimientos en la escala TRI y a la inversa va aumentando el porcentaje de las familias cuyo progenitor tiene un nivel de cualificación alto. El Gráfico 30 ilustra esta evolución.

Gráfico 30



Véase como en los intervalos TRI más bajos, 100-150 y 150-200, los padres de la gran mayoría de los alumnos –80% y 76% respectivamente– pertenecen al nivel socioeconómico bajo. Y cómo en los intervalos TRI siguientes y más altos, los porcentajes de padres en esta situación descienden gradualmente al 67,5%, 53,2%, 44,9% y 30,3%. Los porcentajes evolucionan en sentido inverso en los alumnos con padres de nivel socioeconómico medio y alto: son menos los alumnos situados en intervalos bajos y aumentan en los altos, para concentrarse especialmente a partir del intervalo 250-300.

También en el caso de la madre –Tabla 34– los resultados TRI en los niveles más bajos se corresponden con los niveles más bajos de cualificación. Según van mejorando los resultados va bajando el porcentaje de aquellos alumnos cuyos padres tienen un nivel de cualificación bajo, y a la inversa.

La cualificación s/l (sus labores) no es tan significativa, porque los porcentajes son bastante semejantes en todos los intervalos de rendimiento TRI, pero sí lo es si el porcentaje de sus labores se suma al nivel más bajo de cualificación, en cuyo caso los porcentajes de la tablas de hombres y mujeres se asemejan bastante. El Gráfico 31 ilustra esta evolución.

Gráfico 31

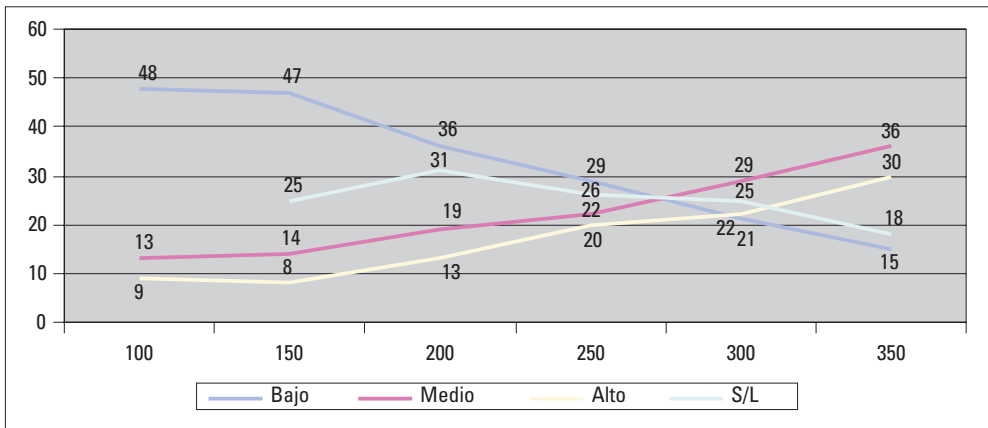


Tabla 33: Distribución según trabajo del padre e intervalos TRI

Nivel de Cualificación Profesional		¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?				
		Bajo	Medio	Alto	En blanco	Total
Intervalos TRI (100,149)	Recuento	60	6	3	6	75
	% de Intervalos TRI	80,0%	8,0%	4,0%	8,0%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	3,6%	1,4%	,5%	5,9%	2,7%
	% del total	2,2%	0,2%	0,1%	0,2%	2,7%
(150,199)	Recuento	278	33	39	16	366
	% de Intervalos TRI	76,0%	9,0%	10,7%	4,4%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	16,8%	7,5%	6,7%	15,7%	13,1%
	% del total	10,0%	1,2%	1,4%	0,6%	13,1%
(200,249)	Recuento	540	97	125	38	800
	% de Intervalos TRI	67,5%	12,1%	15,6%	4,7%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	32,6%	21,9%	21,4%	36,8%	28,7%
	% del total	19,4%	3,5%	4,5%	1,3%	28,7%
(250,299)	Recuento	563	191	273	32	1059
	% de Intervalos TRI	53,2%	18,0%	25,8%	3,8%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	34,0%	43,2%	46,7%	30,7%	38,0%
	% del total	20,2%	6,9%	9,8%	1,2%	38,0%
(300,349)	Recuento	204	105	132	13	454
	% de Intervalos TRI	44,9%	23,1%	29,1%	2,8%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	12,3%	23,8%	22,6%	12,5%	16,3%
	% del total	7,3%	3,8%	4,7%	0,4%	16,3%

Continúa en página siguiente

Tabla 33 (Continuación)

Nivel de Cualificación Profesional		¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?				
		Bajo	Medio	Alto	En blanco	Total
(350,400)	Recuento	10	10	12	1	33
	% de Intervalos TRI	30,3%	30,3%	36,4%	3,0%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	0,6%	2,3%	2,1%	1,0%	1,2%
	% del total	0,4%	0,4%	0,4%	0,0%	1,2%
Total	Recuento	1655	442	584	104	2787
	% de Intervalos TRI	59,4%	15,9%	21,0%	3,8%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu padre?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	59,4%	15,9%	21,0%	3,7%	100,0%

Tabla 34: Distribución de la población según trabajo de la madre, e intervalos TRI

Nivel de Cualificación Profesional		¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?					
		Bajo	Medio	Alto	Sus Labores	En blanco	Total
Intervalos TRI (100,149)	Recuento	36	10	7	17	5	75
	% de Intervalos TRI	48,0%	13,3%	9,3%	22,7%	6,7%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?	4,0%	1,7%	1,5%	2,3%	6,0%	2,7%
	% del total	1,3%	0,4%	0,3%	0,6%	0,2%	2,7%
(150,199)	Recuento	171	50	30	92	23	366
	% de Intervalos TRI	46,7%	13,7%	8,2%	25,1%	6,3%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?	19,0%	8,5%	6,5%	12,3%	27,7%	13,1%
	% del total	6,1%	1,8%	1,1%	3,3%	0,8%	13,1%
(200,249)	Recuento	285	149	103	247	16	800
	% de Intervalos TRI	35,6%	18,6%	12,9%	30,9%	2,0%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?	31,6%	25,2%	22,2%	33,0%	19,3%	28,7%
	% del total	10,2%	5,3%	3,7%	8,9%	0,6%	28,7%

Continúa en página siguiente

Tabla 34 (Continuación)

Nivel de Cualificación Profesional		¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?					
		Bajo	Medio	Alto	Sus Labores	En blanco	Total
(250,299)	Recuento	309	236	212	274	28	1059
	% de Intervalos TRI	29,2%	22,3%	20,0%	25,9%	2,6%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?	34,3%	39,9%	45,8%	36,6%	33,7%	38,0%
	% del total	11,1%	8,5%	7,6%	9,8%	1,0%	38,0%
(300,349)	Recuento	95	134	101	113	11	454
	% de Intervalos TRI	20,9%	29,5%	22,2%	24,9%	2,4%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?	10,5%	22,7%	21,8%	15,1%	13,3%	16,3%
	% del total	3,4%	4,8%	3,6%	4,1%	0,4%	16,3%
(350,400)	Recuento	5	12	10	6	0	33
	% de Intervalos TRI	15,2%	36,4%	30,3%	18,2%	0,0%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?	0,6%	2,0%	2,2%	0,8%	0,0%	1,2%
	% del total	0,2%	0,4%	0,4%	0,2%	0,0%	1,2%
Total	Recuento	901	591	463	749	83	2787
	% de Intervalos TRI	32,3%	21,2%	16,6%	26,9%	3,0%	100,0%
	% de ¿Cuál es el actual trabajo de tu madre?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	32,3%	21,2%	16,6%	26,9%	3,0%	100,0%

8.3. La enseñanza del área

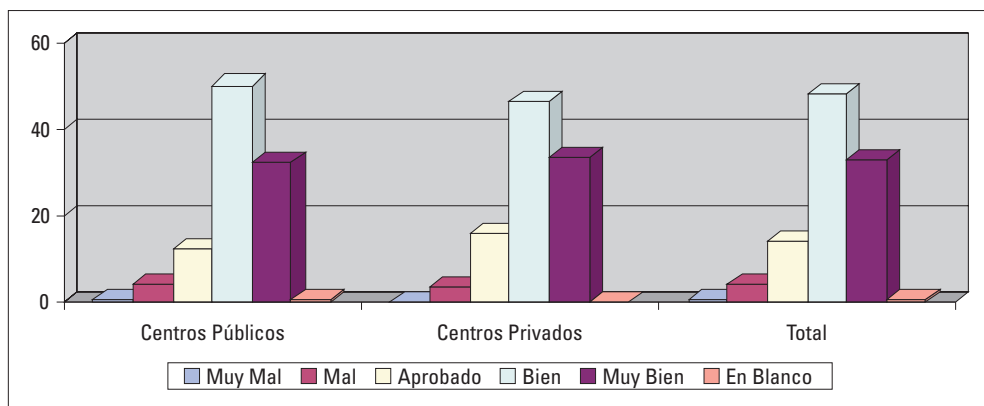
El siguiente grupo de variables que vamos a comentar se refiere a algunos aspectos de la docencia del área. Se preguntaba al alumnado sobre sus resultados, sobre el tiempo dedicado a estudiar Lengua, afición a la lectura, libros leídos al mes y libros sacados de la biblioteca del colegio, y tiempo dedicado a la lectura silenciosa.

Los resultados que, a juicio del alumno, está alcanzando en el área de Lengua Castellana y Literatura pueden ser analizados a través de frecuencia y porcentajes y situándolos en relación a los intervalos TRI. La Tabla 35 presenta los primeros.

Tabla 35

¿Cómo vas en Lengua?	Centros Públicos	Centros Privados	Total
Muy Mal	0,3	0,2	0,3
Mal	4,3	3,8	4,1
Aprobado	12,3	15,7	14,0
Bien	50,3	46,4	48,3
Muy Bien	32,2	33,8	33,0
En Blanco	0,6	0,1	0,3

Gráfico 32



La mayoría de los alumnos, el 95,4 %, declaran aprobar, ir bien o muy bien en Lengua, cifra relacionada, aunque algo más alta, con las que ofrecen los resultados académicos de los alumnos con evaluación positiva en la evaluación final de 4º curso de Educación Primaria que pueden consultarse en las publicaciones anuales de la

Subdirección General de Inspección de Educativa de la Comunidad de Madrid (Documentos de Trabajo. Resultados Escolares). En los últimos cuatro cursos estos resultados positivos se vienen situando en cifras que rondan el 88%- (88,3% en el curso 2004-2005 en que se pasó la prueba). Por lo demás, la percepción de los alumnos en nuestro cuestionario es bastante similar en los centros públicos y en los centros privados.

Tabla 36: Distribución de la población según Intervalos TRI y resultados en Lengua

		¿Cómo vas en Lengua?						Total
		MUY MAL	MAL	APROBADO	BIEN	MUY BIEN	EN BLANCO	
Intervalos TRI (100,149)	Recuento	1	9	10	41	14	0	75
	% de ¿Cómo vas en Lengua?	14,3%	8,0%	2,6%	3,0%	1,5%	0,0%	2,7%
(150,199)	Recuento	2	30	68	190	73	3	366
	% de ¿Cómo vas en Lengua?	28,6%	26,5%	17,4%	14,1%	7,9%	30,0%	13,1%
(200,249)	Recuento	2	46	120	436	192	4	800
	% de ¿Cómo vas en Lengua?	28,6%	40,7%	30,8%	32,4%	20,9%	40,0%	28,7%
(250,299)	Recuento	1	22	146	494	393	3	1059
	% de ¿Cómo vas en Lengua?	14,3%	19,5%	37,4%	36,7%	42,7%	20,0%	38,0%
(300,349)	Recuento	1	6	45	175	226	1	454
	% de ¿Cómo vas en Lengua?	14,3%	5,3%	11,5%	13,0%	24,6%	10,0%	16,3%
(350,400)	Recuento	0	0	1	10	22	0	33
	% de ¿Cómo vas en Lengua?	0,0%	0,0%	0,3%	0,7%	2,4%	0,0%	1,2%
Total	Recuento	7	113	390	1346	920	11	2787
	% de ¿Cómo vas en Lengua?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

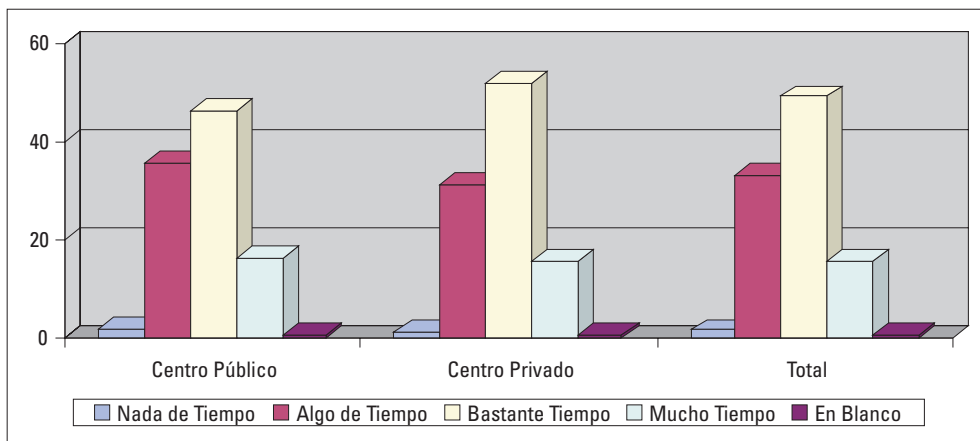
Si esta percepción del alumno sobre su situación académica se pone en relación con los resultados obtenidos en la escala de rendimientos TRI de nuestra prueba, se observa también cierta coherencia. Los alumnos situados en los niveles más bajos de la escala TRI (100-199) se ven mayoritariamente a si mismos como “muy mal” o “mal” en Lengua. Los alumnos que alcanzan los niveles medios y más altos de la escala se perciben en mayor cuantía como “aprobados”, “bien” o “muy bien” en la materia. Obsérvese en la Tabla 36 cómo se agrupan los datos en los niveles medios, siendo significativo el salto que dan los porcentajes en los niveles 200-249 y 250-299, de mayor a menor entre los que van mal y muy mal en clase de Lengua, y en sentido ascendente entre lo que aprueban o van bien o muy bien.

Otra cuestión que se plantea en el cuestionario es el tiempo dedicado a estudiar Lengua. Según se aprecia en la Tabla 37, el 65% de los alumnos afirman dedicar bastante o mucho tiempo a esta materia.

Tabla 37

¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	Centro Público	Centro Privado	Total
Nada de Tiempo	1,5	1,1	1,3
Algo de Tiempo	35,5	31,4	33,4
Bastante Tiempo	46,6	51,9	49,2
Mucho Tiempo	15,9	15,5	15,7
En Blanco	0,5	0,2	0,4

Gráfico 33



El cruce de estos datos con los intervalos TRI aparece en la Tabla 38.

Tabla 38: Distribución de la población según Intervalos TRI y tiempo dedicado a estudiar Lengua

		¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?					Total
		NADA DE TIEMPO	ALGO DE TIEMPO	BASTANTE TIEMPO	MUCHO TIEMPO	EN BLANCO	
Intervalos TRI (100,149)	Recuento	3	23	34	15	0	75
	% de ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	8,3%	2,5%	2,5%	3,4%	0,0%	2,7%
(150,199)	Recuento	4	128	165	67	2	366
	% de ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	11,1%	13,7%	12,0%	15,3%	20,0%	13,1%
(200,249)	Recuento	11	313	355	115	6	800
	% de ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	30,6%	33,6%	25,9%	26,3%	60,0%	28,7%
(250,299)	Recuento	11	316	562	169	1	1059
	% de ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	30,6%	33,9%	41,0%	38,7%	10,0%	38,0%
(300,349)	Recuento	5	144	236	68	1	454
	% de ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	13,9%	15,5%	17,2%	15,6%	10,0%	16,3%

Continúa en página siguiente

Tabla 38 (Continuación)

		¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?					
		NADA DE TIEMPO	ALGO DE TIEMPO	BASTANTE TIEMPO	MUCHO TIEMPO	EN BLANCO	Total
(350,400)	Recuento	2	8	20	3	0	33
	% de ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	5,6%	0,9%	1,5%	0,7%	0,0%	1,2%
Total	Recuento	36	932	1372	437	10	2787
	% de ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar Lengua?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

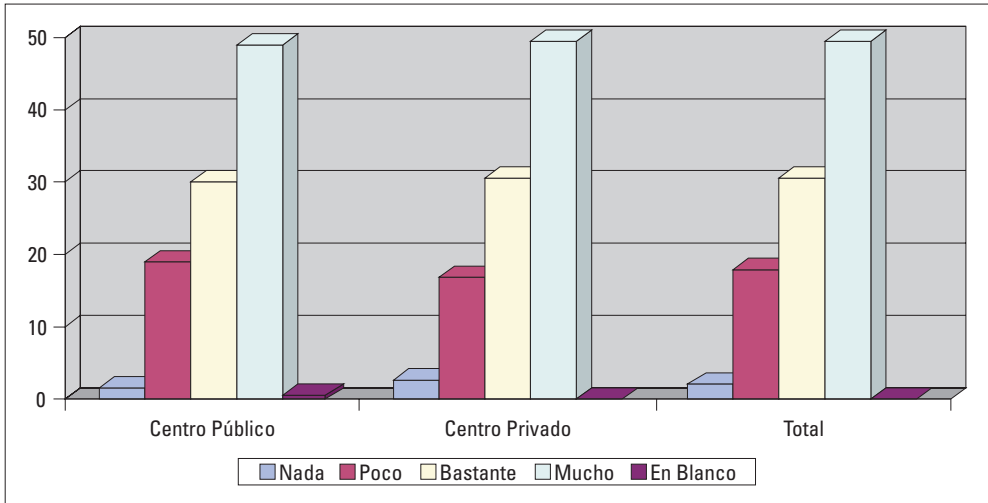
También aquí, al igual que se puede ver en la Tabla 37, destaca la notable cifra de los alumnos que confiesan “nada” o sólo “algo” de tiempo dedicado a estudiar Lengua. Un 34,7% es el porcentaje que se obtiene en el cuestionario. La relación de este dato con la situación en la escala de rendimiento TRI que presenta la tabla 38 permite ver que esta situación se da también en alumnos de los intervalos medios de la escala TRI, aunque disminuye mucho en los de la escala alta (300-400). No obstante, es también en estos niveles medios y altos donde las cifras de “bastante” y “mucho” tiempo dedicado al estudio de la Lengua sube más.

La tabla 39 incluye los porcentajes de respuestas relativos a la afición a la lectura en alumnos y alumnas de centros públicos y privados. Las cifras más significativas aparecen en torno a “Bastante” y “Mucho”. Un 79,8% del alumnado tendría así una notable afición a la lectura, frente a un 20,0% que tendría “Nada” o “Poco”.

Tabla 39

¿Te gusta leer?	Centro Público	Centro Privado	Total
Nada	1,6	2,8	2,2
Poco	18,9	16,7	17,8
Bastante	30,0	30,7	30,4
Mucho	49,1	49,7	49,4
En Blanco	0,4	0,1	0,2

Gráfico 34



A la hora de concretar esta afición a la lectura, y según nos indica la Tabla 40, un número importante de alumnos y alumnas, el 41,6%, declara leer 1 ó 2 libros al mes. Es también apreciable la cifra de los que leen 3 ó 4 e incluso 5 o más, en ambos casos superior al 25%. La Tabla 41 ofrece la relación entre estas cifras de lecturas y la situación del alumnado en los intervalos TRI.

Tabla 40

¿Cuántos libros lees al mes?	Centro Público	Centro Privado	Total
Ninguno	3,6	5,4	4,5
1 ó 2	39,7	43,4	41,6
3 ó 4	26,5	27,8	27,2
5 o más de 5	29,5	22,9	26,2
En blanco	0,7	0,4	0,5

Gráfico 35

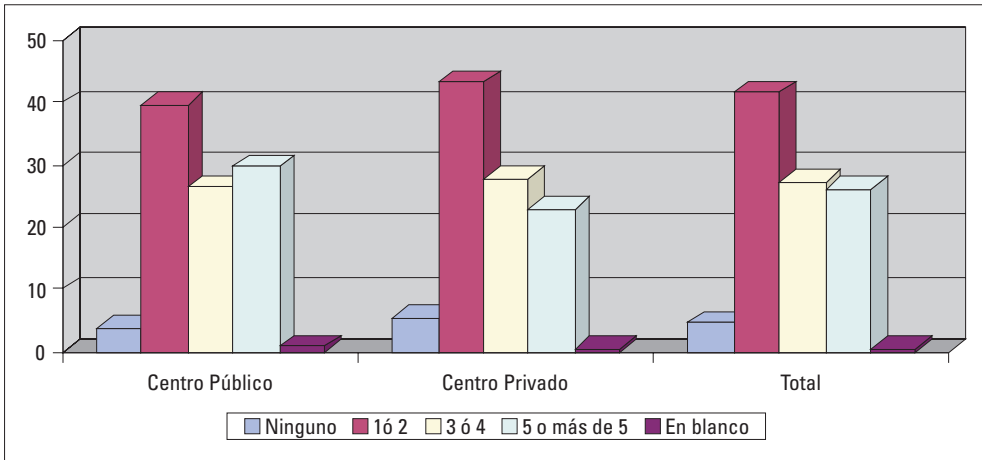


Tabla 41: Distribución de la población según intervalos TRI y libros leídos al mes

		¿Cuántos libros lees al mes?					Total
		NINGUNO	1 Ó 2 LIBROS AL MES	3 Ó 4 LIBROS AL MES	5 Ó MÁS DE 5 LIBROS AL MES	EN BLANCO	
Intervalos TRI (100,149)	Recuento	5	31	16	20	3	75
	% de ¿Cuántos libros lees al mes?	4,0%	2,7%	2,1%	2,7%	14,3%	2,7%
(150,199)	Recuento	26	145	98	93	4	366
	% de ¿Cuántos libros lees al mes?	20,6%	12,5%	12,9%	12,7%	28,6%	13,1%
(200,249)	Recuento	45	344	212	197	2	800
	% de ¿Cuántos libros lees al mes?	35,7%	29,7%	28,0%	27,0%	14,3%	28,7%

Continúa en página siguiente

Tabla 41 (Continuación)

		¿Cuántos libros lees al mes?					Total
		NINGUNO	1 Ó 2 LIBROS AL MES	3 Ó 4 LIBROS AL MES	5 Ó MÁS DE 5 LIBROS AL MES	EN BLANCO	
(250,299)	Recuento	40	448	287	280	4	1059
	% de ¿Cuántos libros lees al mes?	31,7%	38,7%	37,9%	38,4%	28,6%	38,0%
(300,349)	Recuento	9	173	136	134	2	454
	% de ¿Cuántos libros lees al mes?	7,1%	14,9%	17,9%	18,4%	14,3%	16,3%
(350,400)	Recuento	1	17	9	6	0	33
	% de ¿Cuántos libros lees al mes?	0,8%	1,5%	1,2%	0,8%	0,0%	1,2%
Total	Recuento	126	1158	758	730	15	2787
	% de ¿Cuántos libros lees al mes?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En esta última tabla se aprecia la relación entre el nivel de lecturas y la situación en los niveles de competencia de la escala TRI. En ella puede observarse los bajos porcentajes de libros leídos en los intervalos más bajos 100-150 y 150-200 y la subida de estos a partir de los intervalos 200-250 y, sobre todo, 250-300.

Las Tablas 42 y 43 presentan los datos relativos a la frecuencia semanal de la lectura silenciosa en la escuela y la frecuencia en el préstamo de libros de la biblioteca del centro.

Tabla 42

¿Cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la lectura silenciosa en el colegio?	Centro Público	Centro Privado	Total
No leo	2,6	3,5	3,0
Menos de 1 Hora	56,3	52,4	54,3
De 1 a 2 Horas	30,7	34,8	32,8
Más de 2 Horas	9,5	8,8	9,1
En Blanco	0,9	0,5	0,7

Gráfico 36

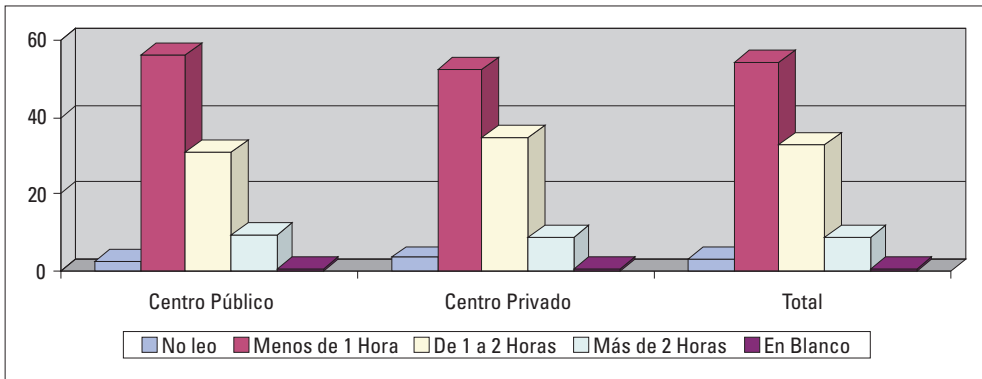
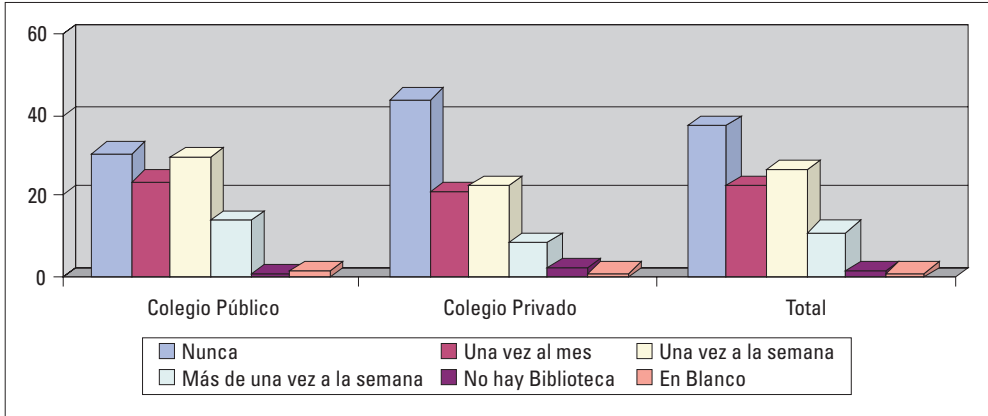


Tabla 43

¿Con qué frecuencia sueles sacar libros prestados de la biblioteca del colegio?	Colegio Público	Colegio Privado	Total
Nunca	30,7	44,1	37,4
Una vez al mes	23,7	21,2	22,5
Una vez a la semana	29,7	22,8	26,2
Más de una vez a la semana	14,2	8,5	11,3
No hay Biblioteca	0,6	2,4	1,5
En Blanco	1,2	1	1,1

Gráfico 37



De los datos se concluye que el 55 % de los alumnos dedica a la lectura silenciosa en el colegio algo menos de una hora a la semana. También, que es muy alto el número de los alumnos que no sacan ni un solo libro al mes del colegio, un 37,4%. En este último caso, nos queda la duda de si el alumno, al responder, no habrá relacionado la biblioteca del aula con lo que se le pregunta y, al entender que la pregunta se refiere sólo a la biblioteca del colegio como tal, no ha incluido los libros que saca de su propia aula. En cuanto a la mejora de la lectura, la Consejería de Educación ha establecido una serie de prescripciones en el Plan para el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora en la Comunidad de Madrid (Orden 21991/2004 de 15 de junio).

8.4. Situación del alumno en el Colegio

Por último, vamos a hacer referencia a cuestiones que se plantearon a los alumnos sobre su situación en el colegio. Las tablas 44 y 45 presentan, en porcentajes, las respuestas de los alumnos a preguntas sobre su gusto o disgusto por la asistencia al colegio.

Tabla 44

¿Te gusta ir al colegio?	Centro Público	Centro Privado	Total
Nada	4,8	4,9	4,8
Poco	13,4	17,0	15,2
Bastante	30,6	35,7	33,2
Mucho	50,5	42,0	46,2
En Blanco	0,7	0,4	0,6

Gráfico 38

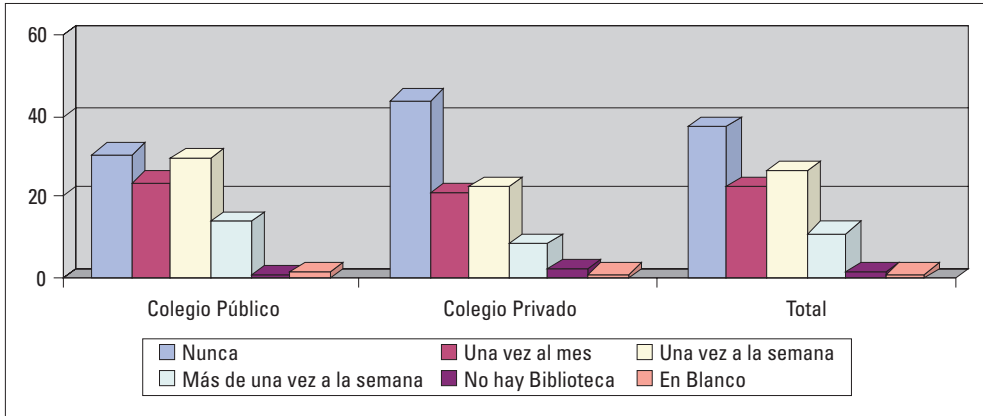
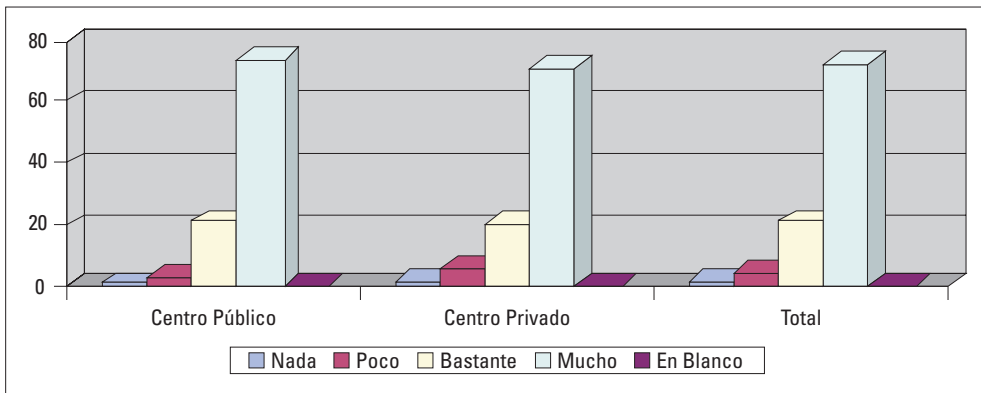


Tabla 45

¿Te gusta tu colegio?	Centro Público	Centro Privado	Total
Nada	0,9	1,8	1,4
Poco	3,6	6,0	4,8
Bastante	21,3	20,8	21,1
Mucho	73,5	71,0	72,2
En Blanco	0,7	0,4	0,5

Gráfico 39



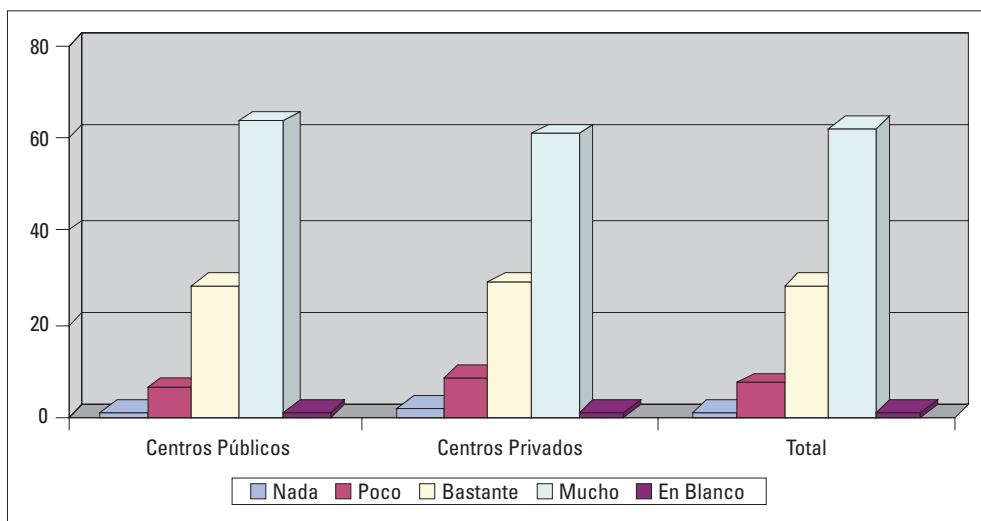
El porcentaje de alumnos a los que gusta ir al colegio “bastante” y “mucho” es del 79,5%, un porcentaje amplio, pero menor que el 93,3 % de aquéllos a los que les gusta, ya en concreto, su colegio. Esta afición es ligeramente superior en los centros públicos que en los centros privados.

Se planteaba, por último, el grado de satisfacción de los alumnos con su tutor o tutora. La tabla 46 presenta los datos en porcentajes.

Tabla 46

¿Estás contento con la relación que mantienes con tu tutor?	Centro Público	Centro Privado	Total
Nada	1,1	1,7	1,4
Poco	6,3	8,3	7,3
Bastante	28,1	28,7	28,4
Mucho	63,5	60,5	62,0
En Blanco	1,0	0,8	0,9

Gráfico 40



A juzgar por estas respuestas, un 90,4% de los alumnos de 4º EP tiene una buena relación con su tutor o tutora, lo que, al igual que ocurría con el grado de afecto al colegio, es mayor en los centros públicos, 91,8%, que en los centros privados, 89,2%.

8.5. Conclusiones

El análisis de los valores de las tablas y gráficos hasta aquí presentados permite obtener algunas conclusiones:

- Existe una correlación alta entre el nivel de rendimiento del alumnado y el nivel de cualificación profesional de padres y madres. A menor cualificación se corresponden altos porcentajes de rendimiento bajo.
- La mayoría de los alumnos se autoevalúan en Lengua Castellana y Literatura con aprobado, bien o muy bien. Esta apreciación coincide bastante con los resultados académicos obtenidos al finalizar 4º de EP y descienden, aún siendo positivos, en relación a los porcentajes de aciertos registrados en la prueba.
- Esta autoevaluación positiva se corresponde bien con el tiempo declarado de dedicación al estudio; más de la mitad del alumnado, un 65%, considera que dedica “bastante” o “mucho” tiempo a esta actividad.
- La gran mayoría del alumnado, un 79,8%, declara tener “bastante” o “mucha” afición a la lectura. Son también estimables los porcentajes relativos al número de libros leídos al mes, si bien la mayoría, 41,6%, no pasa de 1 ó 2 libros.
- Más de un tercio del alumnado no saca ni un solo libro al mes de la Biblioteca del Colegio, lo que arroja dudas sobre las anteriores cifras de lecturas, aunque también puede remitir al uso de posibles bibliotecas de aula o a libros propios.
- La gran mayoría del alumnado, 80%, afirma gustarle ir al colegio y a un número aún mayor, 93,3%, les gusta en concreto “su colegio”. La relación con el tutor es buena o muy buena para la casi totalidad de alumnos, 90,4%.

9. CONCLUSIONES GENERALES

Los datos hasta aquí obtenidos, procedentes de nuestros 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 Ítem, 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 su 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, si 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 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 4^o 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 -4,9%- 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, es el que está en torno a los 250 puntos TRI, es decir, en torno a la media de las puntuaciones, y en el que se encuentra 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 al término de 4º 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– 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 ha podido asociar un número reducido de habilidades (3), mientras que éstas 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 los padres y las madres. A mayor cualificación de éstos 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 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 4^o 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.
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.

10. BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, F.B.: *Item response theory: Parameter estimation techniques*. Marcell Dekker. 1992.
- BAKER, F.B.: *The basics of item response theory*. ERIC Clearinghouse on assessment and evaluation. University of Mariland, College Park. M.D. 2001.
- DE LA ORDEN, Arturo.: “Investigación cuantitativa y medida en educación”, Bordón, Vol. 41, nº. 2. 1989.
- HAMBLETON R. K y SWAMINATHAN, H.: *Item response theory. Principles and applications*. Hingham, M.A.: Kluwer, Nijhoff. 1984.
- HAMBLETON R. K, SWAMINATHAN, H. y ROGERS, H.J.: *Fundamentals of item response theory*. Sage. 1991.
- INCE.: *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid. M.E.C. 1997.
- INCE.: *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid. M.E.C. 1999.
- INECSE.: *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid. M.E.C. 2003.
- INECSE.: *Programa Pisa. Pruebas de comprensión lectora*. Madrid. M.E.C. 2005.
- IRT. Modeling Lab. Laboratorio de TRI de la Universidad de Illinois. www.work.psych.uiuc.edu/irt
- LORD, F.M.: *Applications of items response theory to practical testing problems*. Hillsdale. N.J. Lawrence Erlbaum Assoc.1980.
- MARTÍNEZ ARIAS, R.: *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid. Síntesis. 1995.
- MUÑIZ, J.: *Teoría clásica de los test*. Madrid. MC Graw-Hill. 1995.
- MUÑIZ, J.: *Introducción a la teoría de la respuesta a los ítems*. Madrid. Pirámide. 1997.
- NUNNALLY, J.C. y BERNSTEIN, I.: *Teoría psicométrica*. México. Mc Graw-Hill. 1995.
- OCDE.: *Measuring students knowledge and skills: The Pisa 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris. 2000.
- RASCH, G.: *Probabilistic models for some intelligence and attainment test*. Copenhagen. The Danish institute for educational research. 1960.
- V.V.A.A. (ed).: *PIRLS 2001. Encyclopedia*. A referente guide to reading education in the countries participating in IEA'a progress in internacional reading literacy stady (PIRLS). Chestnut Hill. Massachussets: Boston College. 2002. Y <http://www.pirls.org>
- V.V.A.A.: *PIRLS 2006*. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio internacional de progreso en Comprensión Lectora. Madrid. M.E.C. INECSE. 2ª edición. 2006.
- WALSH, W.B.: *Test and assement*. Inglewood claffs. Prentice Hall. 2001.

ANEXOS

ANEXO I

PARÁMETROS DE LOS DIFERENTES ITEMS DE LA PRUEBA

Pregunta	Discriminación	Dificultad	Adivinación	Punto anclaje
preguco1	0,01	239	0,27	
preguco2	0,02	221	0,29	
preguco3	0,01	181	0,25	
preguco4	0,01	200	0,29	
preguco5	0,01	199	0,28	
preguco6	Eliminado			
preguco7	0,01	177	0,27	
preguco8	0,01	297	0,23	
preguco9	0,02	211		
preguco10	0,01	162	0,28	
preguco11	0,02	213	0,25	
preguco12	0,01	200	0,26	
preguco13	0,01	214	0,22	
preguco14	0,02	259	0,26	
preguco15	Eliminado			
preguco16	0,01	332	0,24	
preguco171	0,01	123	0,28	
preguco172	0,01	166	0,24	
preguco173	0,01	227	0,27	
preguA18	0,02	180	0,26	200
preguA19	0,01	182	0,30	
preguA20	0,01	278	0,19	
preguA21	0,01	322	0,23	
pregA22	0,01	229	0,28	
pregA23	0,02	170	0,23	200
pregA24	0,02	231	0,14	250
preguA25	0,02	227	0,16	250
preguA26	0,02	265	0,41	
preguA27	0,01	259	0,21	
preguA28	0,02	248	0,16	

Continúa en página siguiente.

Pregunta	Discriminación	Dificultad	Adivinación	Punto anclaje
preguA29	0,01	117	0,26	
preguA30	0,01	178	0,21	
pregA31	0,02	268	0,22	300
pregA32	0,01	191	0,24	
pregA33	0,02	200	0,26	
pregA34	0,02	246	0,31	
pregA35	0,02	260	0,19	
pregA36	0,02	272	0,23	300
pregA37	0,02	227	0,26	250
pregA38	Eliminado			
pregA39	0,01	147	0,24	
pregA40	0,02	229	0,27	
pregA41	0,02	193	0,29	
pregA42	0,01	179	0,20	
pregA431	0,01	160	0,25	
pregA432	0,01	185	0,22	
pregA433	0,01	344	0,07	
pregA434	0,01	286	0,17	
pregA441	0,02	217	0,22	
pregA442	0,02	221	0,26	
pregA443	0,04	213	0,39	
pregA444	0,03	215	0,28	
pregA445	0,03	215	0,23	250
pregA451	0,02	208	0,14	250
pregA452	0,02	216	0,15	250
pregA453	0,03	225	0,09	250
pregA454	0,02	269	0,15	300
pregA455	0,01	407	0,08	
pregB18	0,01	84	0,26	
pregB19	0,01	82	0,26	
pregB20	0,01	222	0,23	
pregB21	0,01	298	0,27	
pregB22	0,01	195	0,26	
pregB23	0,01	212	0,23	

Continúa en página siguiente.

Pregunta	Discriminación	Dificultad	Adivinación	Punto anclaje
pregB24	0,01	255	0,31	
pregB25	0,01	251	0,19	
pregB26	0,02	323	0,30	350
pregB27	0,01	338	0,23	
pregB28	0,01	242	0,31	
pregB29	0,01	228	0,20	
pregB30	0,01	241	0,29	
pregB31	0,01	257	0,27	
pregB32	0,02	253	0,22	
pregB33	0,01	318	0,24	
pregB34	0,02	229	0,17	250
pregB35	0,01	232	0,22	
pregB36	0,01	173	0,23	
pregB37	0,01	233	0,27	
pregB38	0,01	325	0,21	
pregB39	0,01	194	0,27	
pregB40	0,01	187	0,26	
pregB41	0,02	211	0,28	
pregB421	0,01	185	0,17	200
pregB422	0,01	317	0,25	
pregB423	0,01	291	0,11	
pregB424	0,01	296	0,24	
pregB425	0,02	332	0,13	350
pregB426	0,01	366	0,22	
pregB431	0,01	249	0,13	
pregB432	0,02	222	0,14	250
pregB433	0,02	217	0,16	250
pregB434	0,02	207	0,16	
pregB441	0,01	168	0,25	
pregB442	0,01	175	0,23	
pregB443	0,01	172	0,25	
pregB444	0,02	188	0,20	200
pregB45	0,01	0,24	0,24	
pregC18	0,01	265	0,20	

Continúa en página siguiente.

Pregunta	Discriminación	Dificultad	Adivinación	Punto anclaje
pregC19	0,01	255	0,28	
pregC20	0,01	181	0,23	
pregC21	0,01	107	0,24	
pregC22	0,01	99	0,26	
pregC23	0,01	334	0,22	
pregC24	0,01	95	0,25	
pregC25	0,01	291	0,30	
pregC26	Eliminado			
pregC27	0,01	310	0,19	
pregC28	0,02	254	0,19	
pregC29	0,01	177	0,26	
pregC30	0,02	144	0,29	
pregC31	0,01	234	0,22	
pregC32	0,01	241	0,25	
pregC33	0,02	153	0,23	
pregC34	0,01	227	0,25	
pregC35	0,02	206	0,21	
pregC36	0,01	290	0,24	
pregC37	0,01	133	0,22	
pregC38	0,01	188	0,21	
pregC39	Eliminado			
pregC40	0,01	300	0,18	
pregC41	0,01	261	0,25	
pregC421	0,02	247	0,10	
pregC422	Eliminado			
pregC431	0,02	390	0,16	400
pregC432	0,01	248	0,25	
pregC433	0,01	384	0,22	
pregC434	0,01	142	0,22	150
pregC435	0,01	196	0,20	
pregC436	Eliminado			
pregC441	0,02	339	0,04	
pregC442	0,02	285	0,08	
pregC443	0,02	260	0,08	300

Continúa en página siguiente.

Pregunta	Discriminación	Dificultad	Adivinación	Punto anclaje
pregC444	0,02	252	0,09	
pregC445	Eliminado			
pregC45	0,02	235	0,23	250
pregD18	0,02	163	0,26	
pregD19	0,01	202	0,33	
pregD20	0,01	203	0,25	
pregD21	0,01	94	0,25	
pregD22	Eliminado			
pregD23	0,01	124	0,24	
pregD24	0,01	319	0,23	
pregD25	0,01	207	0,23	
pregD26	0,02	246	0,27	250
pregD27	0,02	278	0,11	300
pregD28	0,01	287	0,22	
pregD29	0,01	281	0,25	
pregD30	0,02	270	0,28	
pregD31	0,02	278	0,22	300
pregD32	0,03	174	0,20	200
pregD33	0,02	233	0,18	250
pregD34	0,02	205	0,22	
pregD35	0,02	251	0,22	
pregD36	0,02	219	0,26	
pregD37	0,01	306	0,29	
pregD38	0,01	295	0,24	
pregD39	0,01	280	0,26	
pregD40	0,01	204	0,25	
pregD41	0,01	279	0,19	
pregD42	0,01	284	0,26	
pregD43	0,02	254	0,24	
pregD441	Eliminado			
pregD442	0,01	365	0,06	400
pregD443	Eliminado			
pregD444	0,02	409	0,02	450
pregD451	0,01	171	0,26	
pregD452	0,01	246	0,26	

ANEXO II



Comunidad de Madrid

CONSEJERIA DE EDUCACION

Subdirección General de Inspección Educativa

MODELO TIPO

Evaluación de Lengua Castellana

4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2004-05

Alumna

Alumno

Año de nacimiento

La Nieve

Había nevado hacía dos días, y el borde de la carretera estaba blanco, a trozos, y a trozos cubierto de barro. En la cuneta había hielo gris y brillante. Dándole con el talón, sin que se diera cuenta Susana, que en todo tenía que meterse, el hielo se rompía como si fuera de cristal. ¡Daba un gusto!

1. Rodea con una circunferencia el número que se corresponde con la respuesta correcta. ¿Cuánto tiempo hacía que había nevado?

- Un mes1
- Un día2
- Dos días3
- Una semana4

2. ¿Cómo estaba el borde de la carretera?

- Todo nevado1
- A trozos blanco y a trozos con barro2
- A trozos blanco y a trozos con hielo3
- A trozos nevado y a trozos con agua4

3. ¿Cómo era el hielo de la cuneta?

- Blanco y brillante1
- Blanco y opaco2
- Gris y brillante3
- Gris y blanco4

4. ¿Qué le pasaba al hielo si se le daba con el talón?

- Se llenaba de agujeros1
- Nada, porque era muy duro2
- Se rompía como si fuera de cristal3
- Se derretía y se transformaba en agua4

INSTRUCCIONES

- Ahora leerás más textos y contestarás más preguntas como éstas.
- Trabaja lo más rápido que puedas.
- Cuando termines cada página, pasa a la siguiente, hasta que llegues al final.
- Contesta lo mejor que puedas a cada pregunta. Incluso si no estás seguro, elige la respuesta que te parezca más adecuada y pasa a la pregunta siguiente.
- Recuerda que debes rodear con una circunferencia el número de la respuesta correcta.
- Si te confundes puedes tachar la respuesta equivocada y volver a rodear con otra circunferencia la respuesta que consideres correcta.
- Tienes una hora para hacer esta prueba.
- No pases esta hoja hasta que no te lo indique la persona que te está explicando la prueba y sigue atentamente sus instrucciones.

Lee este texto con atención.

El Ratón y el Gato

Desde hace mucho, mucho tiempo, los ratones y los gatos son enemigos. Ocurrió hace años que los ratones, hartos de salir siempre perdiendo, se reunieron para buscar una solución.

Acordaron colocar un cascabel para saber siempre dónde se encontraba el gato. A todos les pareció una idea excelente, pero al decidir quién se lo ponía...

-Yo soy corto de vista- dijo uno.

-Yo muy viejo- dijo otro.

-Yo no puedo.

-Yo tiemblo.

Y así, hasta hoy, ningún ratón ha conseguido poner el cascabel al gato.



En las preguntas que aparecen a continuación, rodea con una circunferencia el número de la respuesta que elijas.

1. Señala la afirmación verdadera.

- Un ratón quería poner un cascabel al gato1
- Todos los ratones acordaron que no hacía falta el cascabel . . .2
- Varios ratones se atrevían a poner un cascabel al gato3
- Ningún ratón se atrevió a poner un cascabel al gato4

2. Si tuvieras que decir en pocas palabras lo que has leído, ¿qué frase elegirías?

- Los ratones tienen un acuerdo1
- Los gatos y los ratones celebran una fiesta2
- Los gatos son más grandes y fuertes que los ratones3
- Los ratones tienen un problema y buscan una solución4

3. ¿Por qué decidieron los ratones tomar medidas contra los gatos?

- Porque se comían su comida1
- Porque tenían miedo de ellos2
- Porque los gatos eran muy presumidos3
- Porque estaban hartos de salir perdiendo4

4. ¿Cuál de las siguientes excusas alegan los ratones para no poner el cascabel al gato?

- Cojera y vejez1
- Miopía y enfermedad2
- Temblor y vejez3
- Sordera y miopía4

5 ¿Por qué crees que los ratones tienen miedo de los gatos?

- Porque los gatos tienen grandes bigotes1
- Porque los gatos tienen malas intenciones2
- Porque los gatos son depredadores de ratones3
- Porque los gatos tienen buena vista y uñas afiladas4

6. Si tuvieras que elegir una cualidad de los ratones, dirías que son:

- Egoístas1
- Valientes2
- Cobardes3
- Elegantes4

7. En el texto aparece la frase: “Ningún ratón ha conseguido poner el cascabel al gato”, ¿qué significa?

- Que los ratones tienen mala puntería1
- Que el cascabel pesa mucho para un ratón2
- Que los gatos son más fuertes que los ratones3
- Que los ratones desean algo pero no se atreven a realizarlo . .4

Contesta, por favor, a estas tres preguntas:

8. Señala la respuesta en la que todas las palabras son sustantivos.

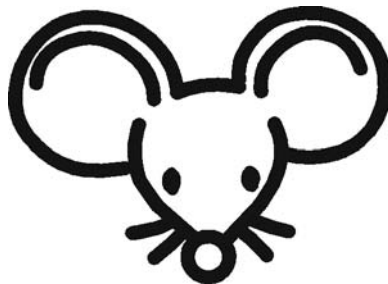
- Hace, gatos, enemigos, tiempo1
- Muchos, ratones, son, enemigos2
- Desde, tiempo, muchos, ratones3
- Tiempo, ratones, gatos, enemigos4

9. ¿Cuál de las siguientes frases está bien puntuada?

- En casa del ratón, había una almohada, un vaso de leche, un trozo, de queso un ovillo, de lana y un cascabel1
- En casa del ratón había una almohada, un vaso de leche, un trozo de queso, un ovillo de lana y un cascabel2
- En casa del ratón había, una almohada, un vaso de leche, un trozo de queso, un ovillo de lana, y un cascabel3
- En casa, del ratón había, una almohada, un vaso de leche, un trozo de queso, un ovillo de lana, y un cascabel4

10. ¿Qué significa la expresión “Pedir peras al olmo”?

- Coger peras de un árbol1
- Pretender algo imposible2
- Hacer algo a toda velocidad3
- Dejar un trabajo sin terminar4



MADRID



Observa con atención el siguiente mapa.

En las preguntas que aparecen a continuación, rodea con una circunferencia el número de la respuesta que elijas.

11. Según el mapa: ¿En cuál de los siguientes lugares se da la temperatura máxima más baja?

- Madrid1
- Cuenca2
- Guadalajara3
- Avila4

12. Según el mapa, ¿dónde sopla el viento?

- En Ávila1
- En Toledo2
- En Madrid3
- En Segovia4

13. Elige la frase que te parezca más correcta en función de la información del mapa:

- Hace mucho frío1
- Hace un tiempo estable y soleado3
- Hace sol, pero también mucho viento2
- Hace un tiempo variable y tormentoso4

14. ¿Dónde está el cielo más despejado?

- En Guadarrama1
- En Madrid capital2
- Cerca de Aranjuez3
- En la provincia de Guadalajara4

15. ¿Qué tiempo hace en el norte de la Comunidad de Madrid?

- Soleado1
- Nuboso2
- Lluvioso3
- Tormentoso4

16. Este mapa, ¿a qué época del año te parece que puede corresponder?

- Al verano, porque hace sol y calor1
- Al otoño, porque hace bastante frío2
- Al invierno, porque hay nevadas abundantes3
- A la primavera, porque el tiempo es muy variable,
con sol y tormentas4

17. ¿Cuál de estos fenómenos es más abundante en el mapa?

- Sol1
- Nieve2
- Viento3
- Nubes y claros4

Observa la siguiente tabla de temperaturas y busca en ella la información necesaria para responder a la pregunta que aparece a continuación.

Tabla de Temperaturas

	Máximas	Mínimas
MADRID	25	9
COLMENAR	20	11
VILLALBA	22	10
ALPEDRETE	22	10
LEGANÉS	24	11
ARGANDA	24	12
ARANJUEZ	24	11
ALCALÁ	23	11
CHINCHÓN	23	9
NAVACERRADA	18	8

18. Según la tabla de temperaturas, ¿qué lugares tuvieron ayer las mismas temperaturas?

- Aranjuez y Arganda1
- Aranjuez y Leganés2
- Madrid y Navacerrada3
- Leganés y Colmenar Viejo4

Contesta, por favor, a las siguientes preguntas:

19. ¿Qué frase de las siguientes quiere decir que hará más frío?

- Habrá tormentas y vientos flojos1
- Mañana subirán las temperaturas2
- La nubosidad será escasa por la mañana3
- Se inicia un descenso de las temperaturas4

20. Si quisieras escribir de otra forma la frase: “Habrá aguaceros vespertinos en la sierra”, ¿cuál de las siguientes frases elegirías?

- Lloverá cerca de la sierra1
- Lloverá por la tarde en la sierra2
- Habrá fuertes tormentas en la sierra3
- Habrá lluvia por la mañana en la montaña4

21. En la frase: “*Los cielos están parcialmente nubosos*”, ¿qué significa parcialmente?
- Que en el cielo no se verá el sol1
 - Que los cielos estarán nublados2
 - Que los cielos estarán nublados en parte3
 - Que los cielos estarán cubiertos por muchas nubes4
22. ¿Qué palabra falta para completar esta frase?: “*Se inicia un descenso de las.....diurnas*”
- Heladas1
 - Nevadas2
 - Tormentas3
 - Temperaturas4
23. ¿Cuál de las siguientes frases está escrita correctamente?
- Hoy la nubosidad será por, la mañana1
 - Hoy la nubosidad será. Por la mañana2
 - Hoy la nubosidad será escasa por la mañana3
 - Hoy la mañana será escasa por la nubosidad4
24. Si quisieras pedir información meteorológica, ¿qué pregunta de las siguientes harías?
- ¿Hizo bueno el otro día?1
 - ¿Cuánto tiempo estará en Madrid?2
 - ¿Qué tiempo hará mañana en Madrid?3
 - ¿En qué estación del año los días son más largos?4
25. ¿Qué palabra crees que falta en este refrán?: “*En abril, arco en el cielo, agua en el....*”
- Río1
 - Mar2
 - Prado3
 - Suelo4
26. Si quisieras cambiar la expresión “*tuvimos un contratiempo*”, ¿qué frase elegirías?
- Tuvimos mal tiempo1
 - Tuvimos un tiempo cambiante2
 - Tuvimos un suceso inoportuno3
 - El tiempo nos lleva la contraria4

27. ¿Cuántas sílabas tiene la palabra tiempo?
- Una1
 Dos2
 Tres3
 Cuatro4
28. ¿Qué palabra NO tiene relación con las demás?
- Temporal1
 Templados2
 Temporada3
 Contemporáneos4
29. Si al hablar de día, hablamos de “diurno”, al hablar de noche, hablaremos de _____.
- Nocturno1
 Anochecer2
 Noctámbulo3
 Trasnochador4
30. Completa esta frase: “Mañana, los vientos _____ flojos”
- Soplan1
 Soplaron2
 Soplarán3
 Han soplado4
31. ¿Por qué “Colmenar” no lleva tilde?
- Porque es aguda y no termina en vocal, n ó s2
 Porque es llana y no termina en vocal, n ó s1
 Porque es esdrújula3
 Porque es llana y termina en r4



Lee este texto con atención.

Un vendedor llama a la puerta

Un día llamó a nuestra puerta un tipo extraño: un hombrecillo ridículo, algo más alto que dos cerillas. Llevaba, cargada a su espalda, una bolsa más grande que él.

–Aquí traigo aparatos para vender– dijo.

–Enséñemelos– dijo papá.

–Esto es una máquina de hacer los deberes. Apretando el botoncito rojo se resuelven los problemas; el botoncito amarillo es para desarrollar los temas y el botoncito verde sirve para aprender geografía. La máquina lo hace todo ella sola, en un minuto.

–¡Cómpramela, papá!– dije yo.

–Bueno. ¿Cuánto pide por ella?

–No quiero dinero– dijo el hombrecillo.

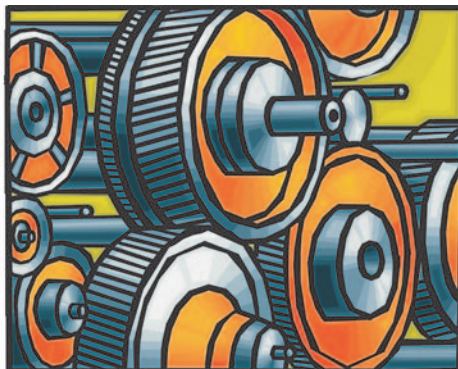
–¡No trabajará por amor al arte!

–No. Pero no quiero dinero por la máquina. Quiero el cerebro de su hijo.

–¿Está loco?– exclamó papá.

–Escúcheme, señor– dijo el hombrecillo sonriendo –si la máquina le hace los deberes, ¿para qué le sirve el cerebro?...

RODARI, Gianni: *Cuentos largos como una sonrisa*. Ed. La Galera



En las preguntas que aparecen a continuación, rodea con una circunferencia el número de la respuesta que elijas.

- 32. ¿Cómo era el hombrecillo?**
- Ridículo y bajo1
 - Ridículo y delgado2
 - Alto y extraño3
 - Ridículo y alto4
- 33. ¿Para qué sirve la máquina que vende el hombrecillo?**
- Para aprender geografía1
 - Para hacer los deberes2
 - Para desarrollar temas3
 - Para resolver problemas4
- 34. ¿Para qué sirve el botón verde de la máquina?**
- Para desarrollar temas1
 - Para resolver problemas2
 - Para aprender geografía3
 - Para hacer los deberes4
- 35. Si tuvieras que poner otro título a esta historia ¿qué frase elegirías?**
- El niño descerebrado1
 - El vendedor de ideas2
 - El capricho de un niño3
 - La máquina de hacer deberes4
- 36. ¿Qué significa la frase “Trabajar por amor al arte”?**
- Trabajar sin pedir nada a cambio1
 - Trabajar en obras de arte2
 - Escribir novelas de amor3
 - Estudiar Bellas Artes4
- 37. ¿Por qué el padre le dice al vendedor que está loco?**
- Porque vende una máquina de hacer deberes1
 - Porque le pide el cerebro de su hijo2
 - Porque la máquina es muy complicada3
 - Porque lleva una bolsa muy grande4

38. ¿Por qué el vendedor considera que al niño no le hace falta el cerebro?

- Porque el vendedor colecciona cerebros1
- Porque el cerebro no tiene utilidad2
- Porque la máquina le hará los deberes3
- Porque los cerebros tienen mucho valor4

Contesta, por favor, a las siguientes preguntas.

39. Señala la respuesta en la que todas las palabras son adjetivos:

- Rojo, amarillo, papá, cerebro1
- Hombrecillo, sonriendo, extraño, cargada2
- Rojo, verde, puerta, sala3
- Alto, ridículo, verde, grande4

40. Señala en cuál de estas palabras hay un diminutivo:

- Hombrecillo1
- Amarillo2
- Espalda3
- Ridículo4

41. Completa las siguientes palabras con b o con v:

- ama__le ha__ía __la__a
- __ajar fá__uloso

(No tienes que escribir nada en estos recuadros)

1 2 3 4 5

42. De las siguientes palabras, señala la que no tiene relación con las restantes:

- Máquinas1
- Aparatos2
- Electrodomésticos3
- Cerebros4

43. Señala la expresión que signifique lo contrario de “Estar Loco”

- Estar demente1
- Estar cuerdo2
- Estar sordo3
- Estar listo4

44. ¿Qué frase de las siguientes está correctamente escrita?

- Una máquina sustituyendo a un cerebro1
- La máquina y el cerebro sustituidos2
- Una máquina no puede sustituir a un cerebro3
- La máquina pueden ser cerebros4

45. ¿Cuál de las siguientes palabras tiene el mismo significado que la palabra deberes?

- Tareas1
- Penas2
- Dinero3
- Temas4

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



ANEXO III

CURRÍCULO DE EDUCACION PRIMARIA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (R. D. 1344/1991)

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje constituye una actividad humana compleja que asegura dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación, mediante las cuales, a su vez, cabe regular la conducta propia y ajena. Son funciones, por otra parte, que no se excluyen entre sí, sino que aparecen de forma interrelacionada en la actividad lingüística. Las representaciones –lingüísticas y de otra naturaleza– constituyen el principal contenido de la comunicación; y la comunicación, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad física y social. La educación y el aprendizaje en esta área han de atender a esa múltiple función de la lengua, de comunicación y de representación, así como de regulación del comportamiento ajeno y propio. Ha de incluir también una iniciación al texto literario como manifestación de la funcionalidad de la lengua.

Los seres humanos se comunican entre sí a través de diferentes medios y sistemas: los gestos, la música, las representaciones plásticas, los símbolos numéricos y gráficos. El lenguaje verbal, medio más universal de comunicación, permite recibir y transmitir informaciones de diversa índole e influir sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. La comunicación, es, por consiguiente, una función esencial del lenguaje en el intercambio social.

Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación entre personas. Es, además, un medio de representación del mundo. Aunque nuestra representación del mundo físico y social también contiene elementos no lingüísticos, de imágenes sensoriales estrechamente vinculadas a la percepción y a la motricidad, y aunque esta representación no lingüística sea precisamente la típica del ser humano en los primeros años de su existencia, en la persona adulta y también en el niño, desde el momento en que ha adquirido dominio sobre el lenguaje, la mayor parte de su representación es de carácter lingüístico. El lenguaje, en consecuencia, está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. Mediante operaciones cognitivas, que en gran medida constituyen el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas, organizamos la información de que disponemos

(especialmente la información disponible en los registros de memoria), elaboramos planes, emprendemos procesos de decisión: en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad. Así el lenguaje cumple una función de representación y de autorregulación del pensamiento y de la acción.

Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados vinculado a un conjunto de significantes. Eso vale para cualquier lenguaje, pero mucho más, para la lengua llamada materna, aquella cuya adquisición coincide con la primera socialización del niño y que es utilizada en la vida cotidiana. Cuando el niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende únicamente unas palabras o un completo sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos transmiten y, con ellos, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad; en este sentido, se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas, que normalmente actúan discriminando a la mujer al transmitir una imagen estereotipada y falsa. El lenguaje contribuye a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable; y contribuye con ello también a la socialización del niño, a su integración social y cultural. Sirve, pues, de instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, y para el dominio de otras habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas.

De acuerdo con una concepción funcional de la lengua, el ámbito de la actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, en el que convergen y se cumplen las diferentes funciones de la lengua. Ello implica que la educación lingüística ha de incidir en diferentes ámbitos: el de la adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, de la coherencia de los textos, y el de la corrección gramatical de los enunciados.

El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la etapa de Educación Primaria ha de ser que los niños consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En concreto, se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita. Asimismo, se pretende la iniciación a una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas que contribuya al desarrollo de las destrezas discursivas.

En la comunicación, tanto oral como escrita, hay dos procesos básicos: el de comprensión y el de expresión. La comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones; selecciona, codifica y valora. Todo esto requiere una persona activa, que participa en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye con ello a dotarlo de pleno significado. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los

mensajes que se reciben en la vida cotidiana. En particular, la educación en la capacidad de escucha ha de propiciar una actitud pasiva de mente abierta y participativa ante los mensajes recibidos. Esta actividad en el proceso de comprensión constituye, en Primaria, el comienzo del pensamiento crítico.

A través de la expresión lingüística podemos transmitir nuestros sentimientos, vivencias, ideas y opiniones. A su vez, la práctica de la expresión en los procesos que la educación ha de impulsar, contribuye a generar ideas, a centrar la atención sobre un tema, a organizar la estructura del mismo, a darle forma de acuerdo con criterios de adecuación, coherencia y corrección y a hacer todo ello con un estilo que sea manifestación de algo propio que se desea compartir.

Los niños son los protagonistas en el proceso de comunicación lingüística, en su doble dimensión: receptiva y productiva. El desarrollo de su capacidad lingüística depende en gran medida del intercambio comunicativo con los compañeros y con el profesor en el marco escolar. En este contexto tiene una gran importancia el uso de la lengua como instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas, es decir, como mediador didáctico. En todas las áreas se aprende lengua al realizar sus aprendizajes específicos. El dominio del discurso adecuado a las situaciones de aprendizaje es una responsabilidad de la escuela en las diferentes áreas, ya que desde todas ellas se ha de colaborar al desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de representación y de conocimiento.

En particular todas las áreas lingüísticas, que buscan el desarrollo y mejora de la capacidad de comprensión y expresión, deben participar de un marco teórico de referencia común y de unos criterios didácticos coherentes y que respeten lo específico de cada disciplina.

La lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas..., para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar una determinada acción o un conjunto de acciones. Potenciar el desarrollo de la comunicación lingüística en los alumnos es propiciar que esa comunicación se despliegue y actualice en todas sus funciones y dimensiones.

Para responder a ello, la enseñanza de la Lengua y Literatura en Primaria debe partir de los usos de la lengua que los niños traen a la escuela. El entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan, lleva consigo grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la Primaria y también, a menudo, importantes divergencias de uso (dialectales, lexicográficas, fonológicas, etc.). Es preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, que es el lenguaje funcional del niño, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e inserción social. En este enriquecimiento y rectificación, el lenguaje del profesor y los textos que se utilicen han de desempeñar un papel modélico para el desarrollo de la competencia lingüística.

En todo caso, los alumnos han de apreciar las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas, como las de distintos grupos en el uso de una misma lengua, apreciando incluso aquellas variedades que acaso están culturalmente desvalorizadas, pero que cumplen las funciones representativa y comunicativa dentro de un determinado medio social. También, y sobre todo, el alumnado ha de valorar las otras lenguas de España que coexisten oficialmente con el castellano. En este sentido, la educación ha de favorecer el conocimiento y el aprecio de la realidad plurilingüe y pluricultural de España; y, a partir de ello, la valoración positiva de la variedad de las lenguas que se hablan en el mundo.

Es función de la Educación Primaria el incremento y diversificación de las experiencias comunicativas del alumnado, de modo que el uso oral se enriquezca por el estímulo de estos contextos. Junto a ello, es responsabilidad específica de la escuela la enseñanza del uso de la lengua oral en situaciones formales. El dominio básico de la lengua oral es una condición previa para dominar la lengua escrita. Entre ellas no existe una correspondencia automática, pero ambas se apoyan mutuamente; por lo que se hace necesario plantear su enseñanza y aprendizaje en estrecha relación.

A lo largo de la Educación Primaria ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es un aprendizaje que se realiza en situación de comunicación y en un marco de construcción de sentido. La lectura y la escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre los que se han de realizar estos aprendizajes.

El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada, se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, para supeditar el conocimiento de la lengua escrita al de la lengua oral, sobre todo, cuando ambas tienen muchos elementos comunes, especialmente en situaciones más formalizadas. La Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y de representación.

El aprendizaje de la lengua escrita, debe permitir descubrir las posibilidades que ofrece la lectura (y también la propia escritura) como fuente de placer y fantasía, de información y de saber. Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc.) dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del niño sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.

Los textos escritos, además, constituyen medios culturales para la construcción social del sentido. Todos los textos, en cuanto tales, son portadores de significación. Pero ciertos textos, ya literarios, ya filosóficos, ya de sabiduría popular,

buscan intencionalmente la exploración y la construcción del sentido. Entre las experiencias educativas que el área de Lengua y Literatura ha de aportar está el contacto con discursos en los que se plasma la búsqueda humana de sentido, una búsqueda emprendida también a través de otras producciones culturales.

Estos textos contribuyen, en rigor, no sólo a orientar en la exploración del sentido, sino también a ampliar la visión del mundo, a desarrollar la capacidad de análisis y de crítica, y a despertar la conciencia de la comunicación de cada sujeto lector con una tradición y una cultura, en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo el lector ha llegado a ser persona.

Los textos escritos, sobre todo, los literarios, sean pertenecientes a la convencionalmente considerada literatura infantil, sean otros textos comprensibles y accesibles a los niños en esta edad, ofrecen especiales posibilidades de goce y disfrute, de diversión, e incluso de juego.

En la Educación Primaria, junto con el desarrollo de las destrezas básicas de hablar y escuchar, leer y escribir, es necesario comenzar una reflexión sistemática sobre la lengua con el fin de mejorar y enriquecer la propia competencia comunicativa. El alumnado de esta etapa se ha de habituar a observar reflexivamente la lengua que utiliza, así como a iniciarse en la construcción de unos conceptos básicos sobre su funcionamiento y en el aprendizaje de una terminología elemental que le permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas. Se pretende que los alumnos sean consecuentes acerca de cómo funciona la lengua para adquirir mayor libertad y seguridad en su uso. El cuerpo de conocimientos y de procedimientos de disciplinas lingüísticas, de crítica literaria, de semántica, de teoría del texto, etcétera, no ha de llegar como tal al alumnado, pero será de inapreciable valor para ayudar al profesor a educar a los niños en una conciencia reflexiva acerca de la comunicación y de la representación lingüística.

El desarrollo de las capacidades verbales es un componente del desarrollo de la capacidad simbólica general. El lenguaje, además, interactúa frecuentemente con otros códigos. La educación lingüística ha de contemplar esta interacción e incluye en el currículo la relación entre código verbal y códigos no verbales, especialmente en los medios de comunicación social.

En relación con el uso personal de la palabra, sea oral, sea escrita, aparece la cuestión del relativo peso y equilibrio por establecer entre los elementos convencionales del lenguaje y la originalidad personal en su uso. El aprendizaje de la lengua, desde luego, incluye el conocimiento de sus convenciones, de sus reglas: fonológicas, morfosintácticas, ortográficas, de discurso. El cumplimiento de las reglas convencionales del lenguaje, está al servicio de una comunicación más eficaz. Esta comunicación, junto con la representación de la realidad, es lo que ha de regir todo el aprendizaje y uso de la lengua. El dominio de los códigos oral y escrito, la asimilación de las convenciones lingüísticas de uso, estructura y forma, se supeditan a un

intercambio comunicativo fluido entre emisor y receptor, y, junto con eso, han de ordenarse también a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje. Fomentar en las alumnas y los alumnos este uso del lenguaje contribuye a potenciar su educación integral como personas autónomas, conscientes y creativas en el medio en que viven.

2. OBJETIVOS GENERALES

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
3. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
7. Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
8. 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, para mejorar las propias producciones.
9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etcétera, con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso de procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

3. CONTENIDOS

3.1. Usos y Formas de la Comunicación Oral

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación oral en el medio habitual del alumnado.
2. Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas y formas adecuadas.
 - Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, etc.
 - Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.
 - Formas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: estructura del texto y de la oración, vocabulario, etc.
3. Diversidad de textos en la comunicación oral.
 - La comunicación oral en situaciones de intercambio verbal: conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, etc.
 - Textos literarios de tradición oral: canciones, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; otros textos (refranes, adivinanzas, dichos populares, historietas locales, etc.).
 - Otros textos orales: textos de los medios de comunicación social, grabaciones de diferentes tipos, exposiciones, etc.
4. Elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación oral: pronunciación, ritmo y entonación; gesto, postura y movimiento corporal, etc.
5. Variantes de la lengua oral.
 - Diversidad lingüística en el entorno próximo: lenguas de inmigración, jergas propias de ciertos grupos, etc.
 - Diversidad lingüística en el medio rural, urbano y suburbano.
 - Diversidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos.
 - Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.

Procedimientos

1. Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones.
 - Normas, recursos y estrategias en el intercambio comunicativo: atención y escucha, concentración, turnos, adecuación de la respuesta a las intervenciones precedentes, etc.

2. Comprensión de textos orales atendiendo a las diferentes intenciones y a las características de la situación de comunicación.
3. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos orales (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).
4. Resumen de textos orales.
5. Asociación de los textos orales con el propio entorno social y cultural.
6. Comentario y juicio personal sobre los textos orales.
7. Adecuación de la propia expresión a las diferentes intenciones y situaciones comunicativas.
8. Producción de textos orales de manera estructurada y empleando formas elementales que den cohesión al texto.
9. Recitación y representación de textos orales.
10. Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua oral a partir de la observación y análisis de textos modelo.
11. Utilización de producciones orales (conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, encuestas, etc.) como instrumento para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etc.

Actitudes

1. Valoración de la lengua oral como instrumento para satisfacer las propias necesidades de comunicación, y para planificar y realizar tareas concretas.
2. Respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral.
3. Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones de otras personas.
4. Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, o de cualquier tipo.
5. Valoración de los elementos culturales tradicionales de la comunidad que se reflejan en los textos orales.
6. Sensibilidad para captar los elementos imaginativos y emotivos que confieren expresividad a la lengua oral.
7. Interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general.

3.2. Usos y Formas de la Comunicación Escrita

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación escrita en el medio habitual del alumnado.
 - El texto escrito como fuente de placer, de información y aprendizaje, como medio de enriquecimiento lingüístico y personal, y como expresión de valores sociales y culturales.
2. Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas y formas adecuadas.
 - Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, distancia en el espacio y en el tiempo, etc.
 - Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.
 - Formas básicas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: vocabulario, estructura del texto y de la oración, etc.
3. Relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita.
 - Correspondencias fonemagrafía y sus agrupaciones.
 - Acento, entonación y pausas. Tildes y signos de puntuación.
 - Otros aspectos de la escritura y de los textos escritos: dirección y sentido de la escritura, linealidad, distribución en el papel, separación de palabras, márgenes, función de las ilustraciones, etc.
4. Diversidad de textos en la comunicación escrita.
 - Textos literarios: poemas, cuentos, etc.
 - Otros textos escritos: folletos, prospectos, recetas, rótulos, publicidad estática, etc.
5. Estructuras propias de los diferentes tipos de texto (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y formas elementales que dan cohesión al texto.
6. Elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación escrita.
7. La biblioteca: organización, funcionamiento y uso.
8. Variantes de la lengua escrita.
 - Diversidad lingüística en el entorno próximo (lenguas de inmigración).
 - Diversidad lingüística en España.
 - Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.

Procedimientos

1. Descodificación y codificación empleando los conocimientos sobre el código de la lengua escrita.

2. Comprensión de textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos relevantes.
3. Anticipación y comprobación de las expectativas formuladas a lo largo del proceso lector.
4. Utilización de estrategias que permiten resolver dudas en la comprensión de textos (releer, avanzar, consultar en un diccionario, buscar información complementaria).
5. Lectura de textos en voz alta empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados a su contenido.
6. Resumen de textos escritos.
7. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos escritos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).
8. Análisis de aspectos propios de los diferentes tipos de texto.
9. Comentario y juicio personal sobre los textos escritos.
10. Utilización de diversos recursos y fuentes de información escrita (biblioteca; folletos, prospectos, prensa, etc.) para satisfacer necesidades concretas de información y de aprendizaje.
11. Producción de textos escritos atendiendo a diferentes situaciones e intenciones comunicativas.
 - Elección de formas adecuadas a las características de la situación de comunicación y a la intención pretendida.
 - Organización del texto de acuerdo con la estructura textual correspondiente y uso de formas básicas que dan cohesión al texto.
 - Utilización correcta de las normas de la escritura.
12. Planificación y revisión de los textos escritos, comprobando que la forma se adecua a la intención deseada y a las características de la situación de comunicación.
13. Utilización de textos de apoyo en el proceso de producción de un texto escrito (diccionario, fichas de consulta, libretas ortográficas, textos modelo, manuales sencillos, etc.).
14. Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua escrita a partir de la observación y análisis de textos modelo.
15. Producción de textos escritos (resúmenes, guiones, esquemas, fichas de recogida de información, cuestionarios, etc.) para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etc.

Actitudes

1. Valoración de la lengua escrita como medio de información y de transmisión de cultura, y como instrumento para planificar y realizar tareas concretas.
2. Valoración de la lectura y la escritura como fuente de placer y diversión.
 - Formación de criterios y gustos personales en la elección de lecturas.
 - Iniciativa, autonomía y voluntariedad en la lectura.
3. Interés por intercambiar opiniones y manifestar preferencias sobre los textos leídos.
4. Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.
5. Autoexigencia en la realización de las propias producciones.
6. Valoración de la claridad, el orden y la limpieza en los textos escritos para lograr una mejor comunicación.
7. Actitud de búsqueda de cauces comunicativos creativos y personales en el uso de la lengua escrita.
8. Cuidado en el empleo de los libros y otros materiales escritos.
9. Interés por el uso de las bibliotecas y respeto por las normas que rigen su utilización.
10. Valoración de la diversidad lingüística y cultural del España y de la sociedad en general como manifestación cultural enriquecedora.

3.3 Análisis y Reflexión sobre la Propia Lengua

Conceptos

1. Necesidad de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.
2. Estructuras básicas de la lengua (del texto, de la oración y de la palabra) y su funcionamiento dentro del discurso.
 - Tipos de texto y estructuras propias de cada uno de ellos (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.). Elementos básicos que dan cohesión al texto.
 - La oración y elementos necesarios para construir una oración simple.
 - La palabra y clases de palabras.
3. Vocabulario.
 - Sentido propio y figurado. Familias léxicas y campos semánticos. Homonimia, sinonimia, antonimia, polisemia, etc.
 - Modismos, locuciones y frases hechas.
 - Arcaísmos, neologismos y extranjerismos.

4. Ortografía.

- Ortografía de la palabra (tildes, b/v, h, etc.).
- Ortografía de la oración (puntuación).
- Ortografía del texto (ordenación en párrafos, etc.).

Procedimientos

1. Exploración de las estructuras básicas de la lengua a partir de transformaciones diversas (supresiones, expansiones, segmentaciones y recomposiciones, etc.), analizando las consecuencias de los cambios realizados sobre el sentido del mensaje.
2. Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas en las producciones verbales.
3. Formulación y comprobación de conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de las estructuras básicas de la lengua.
4. Verbalización de las observaciones realizadas, identificando las normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas y empleando una terminología adecuada.
5. Indagación del significado de las palabras en distintos contextos.
6. Manejo del diccionario.

Actitudes

1. Valoración de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.
2. Aprecio por la calidad de los textos propios y ajenos (su adecuación, coherencia y corrección) como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.
3. Aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua.
4. Interés por la búsqueda de cauces comunicativos personales y creativos en el uso de la lengua.
5. Actitud crítica ante usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.
6. Valoración de la lengua como instrumento vivo y cambiante de comunicación y respeto por las formas en desuso.
7. Interés por la búsqueda de palabras en el diccionario que faciliten la precisión léxica.

3.4. Sistemas de Comunicación Verbal y No Verbal

Conceptos

1. Mensajes que utilizan de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal.
 - Tipos de mensajes (publicidad, documentales, dramatizaciones, otros géneros artísticos, etc.).
 - Formas en que se manifiestan estos mensajes (carteles, ilustraciones, *cómics*, historietas, fotonovelas, radio, televisión, cine, señales de tráfico, etc.).
2. Sistemas y elementos de comunicación no verbal: la imagen, el sonido, y el gesto y movimiento corporal.
 - La imagen y la comunicación en la sociedad actual.
 - Los lenguajes no verbales y la comunicación de personas con deficiencias sensoriales (lenguaje de gestos, lenguaje Braille, lectura labial).
 - Otros elementos de comunicación no verbal: sonido, gesto y movimiento corporal, etc.

Procedimientos

1. Comprensión de mensajes que utilizan articuladamente sistemas de comunicación verbal y no verbal.
2. Análisis de elementos formales sencillos para interpretar la intención pretendida.
3. Contraste de las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas de comunicación para expresar una intención comunicativa.
4. Producción de mensajes para expresar diversas intenciones empleando de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Actitudes

1. Sensibilidad estética ante la forma de coordinar sistemas de comunicación verbal y no verbal (orden, claridad, equilibrio, ritmo, etc.).
2. Actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y la publicidad, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

4. CRITERIOS DE EVALUACION

1. **Participar 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.**

Este criterio de evaluación trata de constatar que los alumnos actúan de forma planificada y cooperadora en las situaciones de intercambio comunicativo. Para ello es preciso que conozcan las normas que rigen estas situaciones y que sean capaces de respetarlas para un intercambio fluido y claro.

2. **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.).**

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumnado ha desarrollado su capacidad para comprender los textos orales de su vida cotidiana (cuentos u otros relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, poemas...). Se ha de prestar atención a la comprensión global así como al reconocimiento de las relaciones entre sus distintos elementos (relaciones espaciales y temporales y secuencia lógica). Es preciso, también, constatar que los alumnos son capaces de comprender más allá del sentido literal del texto y de realizar deducciones e inferencias sobre elementos sencillos de su contenido.

3. **Memorizar, reproducir y representar textos orales (poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, otros textos de carácter literario...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.**

En este criterio de evaluación se presta atención a la memorización de textos orales y a la posterior recitación o representación de los mismos; se pretende una memorización activa y no la mera repetición de frases sin sentido, así como una pronunciación, entonación y ritmo adecuados.

4. **Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias.**

Mediante este criterio se pretende constatar en el alumnado el desarrollo de la capacidad para expresar oralmente las propias vivencias, hechos o ideas de forma estructurada y razonada. Se prestará especial atención a la coherencia en la presentación de los diferentes elementos (organización del texto, selección de contenidos relevantes al tema...) y a la utilización de un vocabulario adecuado.

5. **Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y**

analizar algunos aspectos sencillos, propios de los diferentes tipos de texto.

En este criterio de evaluación se trata de comprobar que los alumnos son capaces de interpretar los textos escritos que manejan habitualmente (informativos, literarios, etcétera). Se atenderá a su capacidad para captar el sentido del texto y para comprender las relaciones que se establecen entre sus diferentes elementos. Asimismo, se pretende que sean capaces de discernir ideas principales y secundarias y de elaborar un resumen que contenga los elementos más relevantes. Por último, el alumnado ha de reconocer y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura, vocabulario...).

- 6. En la lectura de textos, utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y también estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).**

Este criterio de evaluación pretende constatar que alumnos y alumnas se desenvuelven con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto. Se presta atención a la utilización de las estrategias que forman parte de este proceso y que han de incorporarse a la actividad de lectura.

- 7. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.**

En este criterio de evaluación se incide sobre la lectura en voz alta y sobre la ausencia de titubeos, repeticiones o saltos de palabras que dificulten la comprensión del texto. Es muy importante asegurar que la descodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida, y que la utilización de estas estrategias está al servicio, en todo momento, de la interpretación del texto.

- 8. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.**

Este criterio de evaluación pretende evaluar la presencia de una actitud positiva hacia la lectura. Resulta muy importante en esta etapa asegurar que el alumnado ha desarrollado interés por la lectura y que ésta constituye una experiencia placentera en su actividad cotidiana.

- 9. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.**

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumno es capaz de emplear la lectura como instrumento de información y de aprendizaje, que es capaz de acudir a diferentes textos escritos para resolver sus dudas o necesidades

derivadas de cualquier actividad de aprendizaje. Es importante que sepa hacer uso de las fuentes y los recursos más cercanos y que sea capaz de localizar aquello que precisa en función de sus necesidades concretas.

- 10. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).**

Este criterio trata de verificar que los alumnos son capaces de expresarse por escrito de forma coherente. Se atiende a la producción de diferentes tipos de texto de acuerdo con la estructura correspondiente y a los procedimientos fundamentales que dan cohesión a sus distintos elementos. Se abarcan textos de diverso tipo. Resulta muy importante emplear textos de uso habitual en otras áreas de aprendizaje.

- 11. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).**

Este criterio pretende evaluar la utilización de la ortografía en la producción de textos. Al finalizar la etapa se ha de lograr la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente en la lengua habitual del alumnado. Asimismo, es importante que los alumnos se habitúen a dudar de su ortografía y que, en estos casos, sepan resolver sus dudas mediante la utilización de los apoyos pertinentes.

- 12. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, valorar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor, e introducir las modificaciones oportunas.**

Mediante este criterio se pretende verificar que la producción de textos escritos se realiza de acuerdo con los pasos propios de este proceso (planificación, revisión, incorporación de nuevas aportaciones). Es preciso que los alumnos valoren la utilidad de estos pasos para lograr un texto más completo y adecuado a la intención deseada.

- 13. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.**

Este criterio de evaluación presta atención a la utilización de la lengua en la regulación y organización de la propia actividad. Se ha de comprobar que el alumnado es capaz de emplear sus producciones escritas para la organización de sus tareas cotidianas en cualquier área de aprendizaje (toma notas para recordar informaciones, hace un plan para realizar ordenadamente una experiencia, elabora un guión sencillo para organizar informaciones recogidas previamente, etc.).

14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.

A través de este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad del alumno para poner en relación las formas lingüísticas y las situaciones comunicativas en que se producen. La elección de las formas adecuadas supone una reflexión sobre el propio uso de la lengua en relación con las características de las situaciones de comunicación (diferentes intenciones y distintos elementos del contexto). Se atenderá a situaciones que forman parte de actividades habituales (saludo a diferentes personas, cartas a distintos interlocutores, expresión de sentimientos frente a alguna comunicación objetiva, etc.).

15. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.

Este criterio trata de comprobar que el alumnado ha adquirido unos conocimientos gramaticales básicos sobre la lengua que usa. Asimismo, se pretende constatar que estos aprendizajes los emplea en la realización y revisión de sus textos para lograr una mejor comunicación. Los contenidos que han de adquirirse en esta etapa incluyen los elementos que constituyen la oración simple, así como el conocimiento de las distintas clases de palabras (nombre, adjetivo, verbo, etc.) y de nociones básicas sobre cómo están formadas (variaciones de género y número, variaciones de tiempo, número y persona, prefijos y sufijos frecuentes, etc.). Junto con estos contenidos, se hace preciso el aprendizaje de una terminología que permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas.

16. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color, tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

En este criterio de evaluación se trata de verificar la capacidad del alumno para expresarse a través de diferentes lenguajes de forma integrada. Se pretende la utilización de la imagen y del lenguaje verbal y el uso de elementos sencillos que permita crear efectos determinados (llamar la atención, producir sensaciones de alegría, tristeza, suavidad, agresividad).

17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.

Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumnado para detectar ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación. Se pretende

el desarrollo de una actitud crítica ante los mensajes que recibe en su vida cotidiana y la búsqueda de alternativas en la propia expresión que intenten corregir estos usos. Se atenderá a expresiones, chistes, ejemplos, ilustraciones, etc. que forman parte de la comunicación habitual del alumnado.

18. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumno aprecia las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas, como las propias de diferentes grupos en el uso de una misma lengua. Ha de entender que todas ellas sirven para comunicarse dentro de un medio social y cultural.

Todo ello supone el desarrollo de una actitud positiva hacia el lenguaje como forma grata y eficaz para comunicarse, el reconocimiento y aprecio de la diversidad intrínseca al lenguaje, y el respeto hacia sus hablantes. Este planteamiento posibilitará la eliminación de prejuicios y estereotipos que suponen una desvalorización hacia ciertas variedades lingüísticas.

ANEXO IV

**EVALUACIÓN
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**PLAN GENERAL DE ACTUACIÓN
INSPECCIÓN EDUCATIVA
CURSO 2002-2003**

I. INTRODUCCIÓN

La Inspección Educativa tiene atribuida por el Art. 101.1.c de la Ley Orgánica 10/2002, de 23-12-2002, de Calidad de la Educación (B. O. E. núm. 307, de 24-12-2002) la función de participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente a través del análisis de los resultados obtenidos por los centros escolares.

Asimismo, entre las funciones que la Ley atribuye a la Inspección Educativa está la de controlar y supervisar el funcionamiento de los centros educativos, supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua, velar por el cumplimiento en los centros educativos de las leyes y demás disposiciones vigentes o informar sobre las actividades educativas realizadas por los centros.

En este contexto, y en una etapa de modificaciones legislativas que afectan al sistema educativo en su conjunto, y muy especialmente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y a cada una de las áreas que la integran, el Plan General de Actuación de los Servicios de Inspección Educativa para los cursos 2001-2002 y 2002-2003, aprobado por Resoluciones de 30-8-2001 y 25-7-2002, del Viceconsejero de Educación, y prorrogado para el curso 2003-2004 por Resolución de 14-7-2003, ha determinado como una de las actuaciones preferentes de los Servicios de Inspección Educativa la siguiente:

“Preparación, validación y aplicación experimental de instrumentos para la evaluación externa (e interna) de centros [...] con la finalidad principal de comprobar la continuidad y coherencia entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, con especial referencia al logro de los objetivos terminales. [...] Esta actuación, que seguirá centrándose en las enseñanzas mínimas de la Enseñanza Básica, se iniciará por las materias instrumentales y tendrá el carácter de evaluación basada en criterios, distinguiendo en todo momento los datos objetivos y su valoración”. (Actuación de atención preferente 3.2).

El inicio de esta actuación evaluadora de la Inspección Educativa por las áreas instrumentales de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas se debe a la trascendencia que ambas áreas tienen en la consecución de las capacidades determinadas para cada nivel y etapa educativa así como en el valor instrumental que ambas aportan e todas las demás áreas y materias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es esta misma razón la que determina la singularidad que tienen ambas materias, hasta el punto de que el Real Decreto 831/2003, de 27-6-2003, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria (B. O. E. núm. 158, de 3-7-2003) determina que no es

posible la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si no se han superado ambas materias (Art. 18.3 del Real Decreto 831/2003).

Con el fin de coordinar la actuación preferente 3.2 del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa se ha constituido un grupo de trabajo interterritorial de Inspectores de Educación, en el que han participado D.^ª Carmen Cameo Chenlo (Inspección de Educación), Gerardo del Caz Ramírez (Madrid-Este), D. Luis Cervero Arroyo (Madrid-Sur), D. Tomás Corrales Rodríguez (Madrid-Norte), D. Felipe Díaz Pardo (Madrid-Norte), D. Demetrio Fernández González (Madrid-Oeste), José Maximino García González (Inspección Educativa), D.^ª Carmen González Muñoz (Madrid-Capital), D. Antonio Iniesta Oneca (Inspección Educativa), D.^ª Carmen López Sepúlveda (Madrid-Este), D.^ª María Jesús Mohedano Fuertes (Madrid-Capital), D. Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete (Madrid-Capital), D.^ª María Amor de la Riera Díaz (Madrid-Oeste) y D. Carlos Rodríguez Amunátegui (Madrid-Este).

A efectos de llevar a cabo la actuación prioritaria requerida, se determinó realizar la evaluación de los conocimientos que los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria habían logrado al final del curso en el área de Lengua Castellana y Literatura.

La determinación del curso venía aconsejada por el criterio de aislar dicha evaluación de los logros adquiridos al final de la etapa a fin de no confundir la evaluación de un área concreta con la etapa en su conjunto, posibilitando, por otra parte, las reflexiones y propuestas de mejora que resultaran pertinentes a fin de lograr los objetivos prescritos para el área al final de la etapa, una vez conocidos los resultados obtenidos en el penúltimo curso de la misma.

A lo largo del curso 2003-2004 se va a proseguir la actuación realizada en 3º de Educación Secundaria Obligatoria mediante la realización de la evaluación de la Lengua Castellana y Literatura en 4º de Educación Primaria.

II. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta los objetivos generales del área de Lengua Castellana y Literatura, establecidos en el Decreto 34/2002, de 7-2-2002, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria. (B. O. C. M. núm. 36, de 12-2-2002), la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria al final del curso 2002-2003 pretendía valorar el logro por los alumnos de los siguientes objetivos generales del área:

1. Utilizar la lengua para expresarse por escrito de forma adecuada.
2. Reconocer diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.
3. Conocer y usar las normas lingüísticas.
4. Conocer los principios fundamentales de la gramática española, reconociendo las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.
5. Conocer la realidad plurilingüe de España.
6. Conocer y comprender las principales formas de la tradición literaria española.
7. Reconocer los principales géneros de la tradición literaria.
8. Distinguir las principales épocas literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas.

Con este objeto se elaboró una prueba a través de la cual se pretendía determinar el grado de adquisición de los contenidos logrado al final del curso 2002-2003 por una muestra significativa de alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

Se pretendía de este modo conseguir los siguientes objetivos:

1. Hacer efectiva la actuación de atención preferente 3.2 del Plan General de Actuación de los Servicios de Inspección Educativa para el curso 2002-2003, aprobado por Resolución de 25-7-2002, del Viceconsejero de Educación (B. O. C. M. núm. 191, de 13-8-2002).
2. Contribuir al cumplimiento de las funciones de la Inspección Educativa establecidas en el Art. 105.1 de la LOCE, participando en la evaluación del sistema educativo y llevando a la práctica algunas de las demás funciones que la Inspección Educativa tienen asignadas (controlar y supervisar el funcionamiento de los centros educativos, supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua, velar por el cumplimiento en los centros educativos de las leyes y demás disposiciones vigentes e informar sobre las actividades educativas realizadas por los centros).
3. Obtener información y constatar el grado en el que se habían conseguido los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura en 3º de ESO, definidos en el Decreto del currículo, así como la adquisición de los niveles mínimos establecidos por la normativa vigente.
4. Comprobar los logros conseguidos por los alumnos en la adquisición de los diversos contenidos que integran el área, analizando los éxitos y los posibles fallos generalizados o desequilibrios significativos en la consecución de los mismos.
5. Promover, en su caso, a la vista de los resultados obtenidos, cambios y modificaciones en la actuación docente, tanto en la programación de la enseñanza como en su impartición.

La prueba de evaluación realizada no tenía por objeto valorar ni la corrección ortográfica ni la capacidad comunicativa verbal que habían logrado los alumnos. Para ello se habrían de realizar pruebas específicas en próximos cursos.

III. PLAN DE EVALUACIÓN

Durante el curso 2001-2002 se elaboró una prueba piloto que se aplicó a un grupo de alumnos de 3º de ESO de 28 Centros de la Comunidad de Madrid.

El estudio y análisis de la prueba piloto permitió rectificar algunos ítems así como eliminar o añadir otros. Se ajustaron asimismo las puntuaciones de cada uno de los apartados, que quedaron distribuidos de la siguiente manera:

1. Expresión, comprensión y vocabulario: 16 puntos (32% del total).
2. Lengua (Morfosintaxis y teoría lingüística): 22 puntos (44% del total).
3. Literatura: 12 puntos (24% del total).

En el primer apartado (Vocabulario, expresión y comprensión), los alumnos debían resumir sucintamente un texto, indicar los significados de palabras en un determinado contexto, buscar sinónimos y antónimos y distinguir las formas de elocución más sencillas (narración y descripción).

Algunas preguntas se presentaban con respuestas cerradas, de elección múltiple, y otras abiertas, con el objeto de que los alumnos determinaran libremente las respuestas.

En el segundo apartado (Lengua), la mitad de la puntuación (11 puntos) correspondió a morfología; 7, a sintaxis y 4 a teoría lingüística. En morfología se preguntó sobre las categorías gramaticales y la conjugación verbal. En sintaxis se incidió en la distinción entre sujeto y predicado en diferentes posiciones y, en menor medida, en las funciones oracionales y relaciones de coordinación y subordinación. Por último, en la teoría lingüística, se preguntaba sobre la situación del español en el mundo, la situación lingüística en España y el concepto de dialecto.

También en este apartado las preguntas cerradas con respuestas de elección múltiple se alternaron con las abiertas. En estas últimas el alumno debía contestar, sin opciones previamente dadas, formas de la conjugación verbal, determinadas funciones sintácticas y cuestiones relativas a las lenguas habladas en España.

En el último apartado (Literatura), se presentaron todas las preguntas cerradas, con respuestas de elección múltiple, referentes a aspectos de estilística, métrica y determinación del género de fragmentos de obras significativas de la Edad Media y el Renacimiento.

Debe señalarse también que, al final de la prueba, se presentaron a los alumnos preguntas para conocer las lecturas realizadas a lo largo del curso así como la capacidad de memorización de algún fragmento de poema.

**IV. PRUEBA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
(3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA)**

En coherencia con los contenidos establecidos para el área de Lengua Castellana y Literatura en el Decreto 34/2002, de 7-2-2002, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria, se determinaron los diversos ítems que integraban la prueba que habrían de realizar los alumnos de la muestra de grupos y centros seleccionados.

La Prueba quedó configurada del siguiente modo:

Contenidos			Valoración				
Lengua	Expresión, Comprensión y Vocabulario		16			38	50
	Gramática	Verbos	5	11	18		
		Morfología	6				
		Sintaxis	7				
	Teoría Lingüística		4				
Literatura			12				

Lecturas

La evaluación no se entendió como de carácter académico, y el análisis e interpretación de los resultados pretendía aportar información a los alumnos, a los profesores y los centros, a las familias y a la administración educativa sobre el grado de consecución de competencias básicas e instrumentales alcanzadas por los alumnos en el área de Lengua Castellana y Literatura al final de 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

V. POBLACIÓN Y MUESTRA DE CENTROS

La población objeto de nuestra evaluación fue la constituida por los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria de los centros de la Comunidad de Madrid mediante un muestreo aleatorio y estratificado.

Para la realización de la muestra se consideraron los siguientes estratos: Centros públicos y Centros privados de las cinco Direcciones de Área Territoriales que integran la Comunidad de Madrid (Madrid-Capital, Madrid-Este, Madrid-Norte, Madrid-Oeste y Madrid-Sur), lo que supone una consideración de 10 estratos.

La muestra se seleccionó de acuerdo con la proporcionalidad de la población de cada estrato, tal como se presenta en la siguiente tabla:

ALUMNADO DE 3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA						
ALUMNOS	CAPITAL	ESTE	NORTE	OESTE	SUR	TOTAL
PÚBLICOS	8.563	6.181	2.632	2.734	10.340	30.451
PRIVADOS	15.958	1.180	1.212	2.390	3.405	24.145
TOTAL	24.521	7.361	3.844	5.124	13.745	54.596

Los grupos de alumnos se distribuyeron conforme a la siguiente tabla:

AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO						
ALUMNOS	CAPITAL	ESTE	NORTE	OESTE	SUR	TOTAL
PÚBLICOS	324	229	94	105	397	1.149
PRIVADOS	543	41	47	91	121	843
TOTAL	867	270	141	196	518	1.992

El tamaño medio del grupo fue de $54.596/1.992=27,41$.

El tamaño medio del conglomerado, al constar la prueba de un solo modelo fue de 27,41.

Considerando un error del 5 % y estimando el valor de $R_o(p)$ en 0,3 la tabla que relaciona los alumnos por clase (27) con el R_o determinó una muestra de 130 Centros y contestación a la prueba por parte de 3.640 alumnos.

El muestreo se realizó de forma proporcional a la población de cada estrato, quedando configurada la muestra por los siguientes centros:

MUESTRA DE CENTROS						
ALUMNOS	CAPITAL	ESTE	NORTE	OESTE	SUR	TOTAL
PÚBLICOS	20	14	6	7	25	72
PRIVADOS	38	3	3	6	8	58
TOTAL	58	17	9	13	33	130

La elección de los centros que formaron parte de la muestra se hizo al azar, ordenando los centros por estratos. La población así ordenada se dividió en escalones del mismo tamaño de alumnos y fue seleccionado un alumno al azar en cada escalón, quedando seleccionado para la muestra el centro al que pertenecía el alumno.

Una vez seleccionados los centros, se procedió a excluir a aquellos grupos de alumnos que tenían integrado un grupo de alumnos de Diversificación Curricular, y a determinar por un procedimiento aleatorio el grupo concreto de cada centro que iba a formar parte de la muestra objeto de evaluación.

VI. APLICACIÓN DE LA PRUEBA

A partir de la determinación de la muestra de Centros, el Jefe de la Inspección Educativa envió a cada uno de los Centros seleccionados un escrito a fin de hacerle partícipe de la actuación inspectora que se iba a realizar en el mismo, solicitando su colaboración en la prueba que se iba a realizar.

En días posteriores cada uno de los Centros fue visitado por un Inspector de Educación a fin de concretar todos los elementos de la actuación emprendida y hacer saber el grupo de alumnos seleccionado en la muestra.

Con la participación de la gran mayoría de los Inspectores de Educación de los cinco Servicios Territoriales de la Inspección Educativa, el 2 de junio de 2003 se realizó la prueba en los 130 centros de la muestra seleccionada (73 públicos y 57 privados).

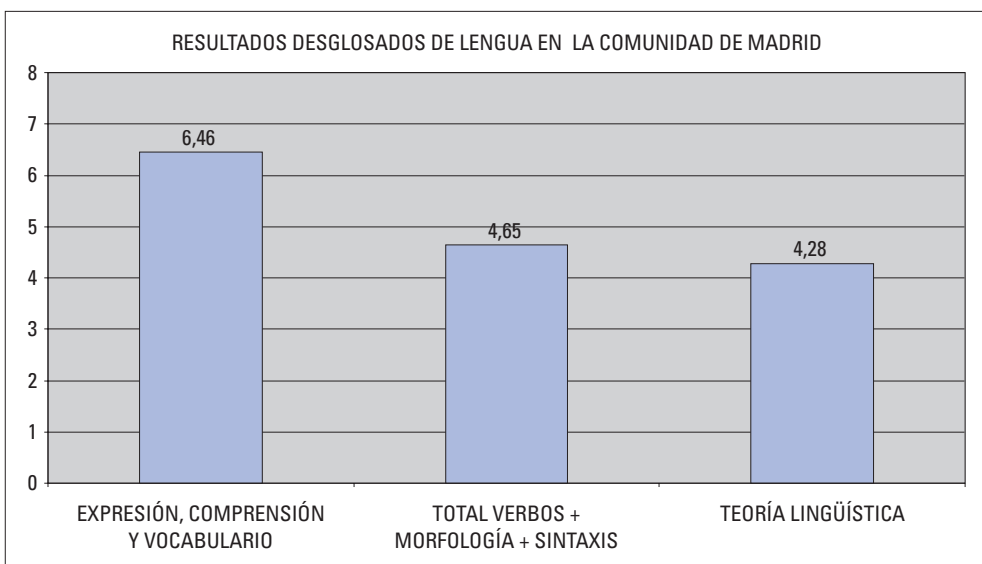
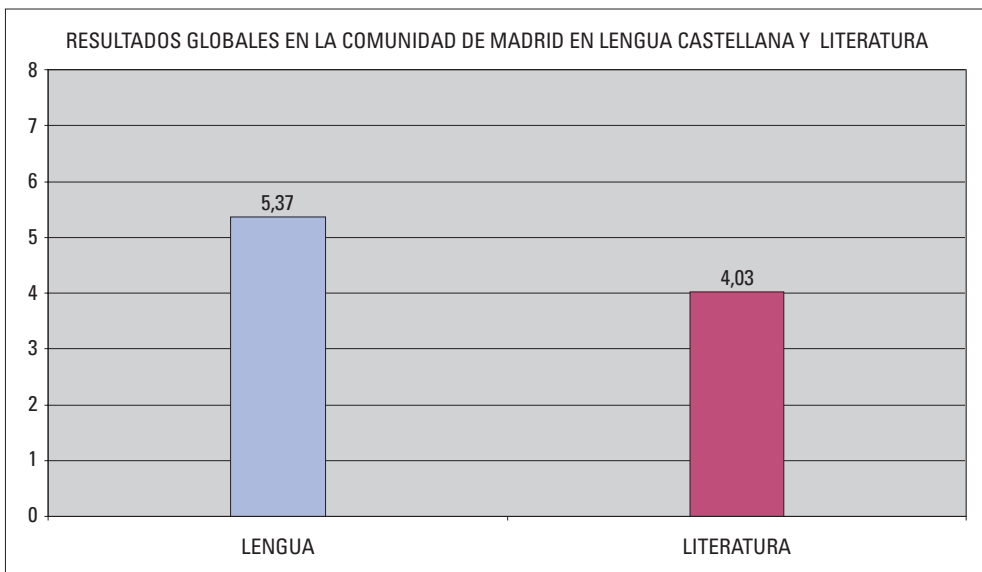
Las observaciones más significativas del proceso de aplicación de la prueba fueron las siguientes:

1. La actitud de las direcciones y del profesorado de los Centros así como la de los alumnos fue de respeto y de total colaboración.
2. No se aplicó la prueba en ningún grupo con alumnos del programa de Diversificación Curricular puesto que sólo se consideraba a grupos estándar y, en consecuencia, no a aquéllos que tuvieran adscritos grupos de Diversificación.
3. El número de alumnos de educación compensatoria era significativamente mayor en los Centros públicos que en los privados. Los resultados de sus ejercicios no se tuvieron en cuenta para la determinación de los resultados finales.
4. Hubo un número importante de ausencias de alumnos con respecto a los que figuraban en lista. Estas ausencias, algunas de ellas desde hacía meses, fueron sensiblemente superiores en los Centros públicos que en los privados.
5. En todos los Centros, la mayoría de los alumnos terminaron la prueba antes del tiempo que se les daba (una hora). En algunos casos el tiempo de realización de prueba no llegó a la media hora.

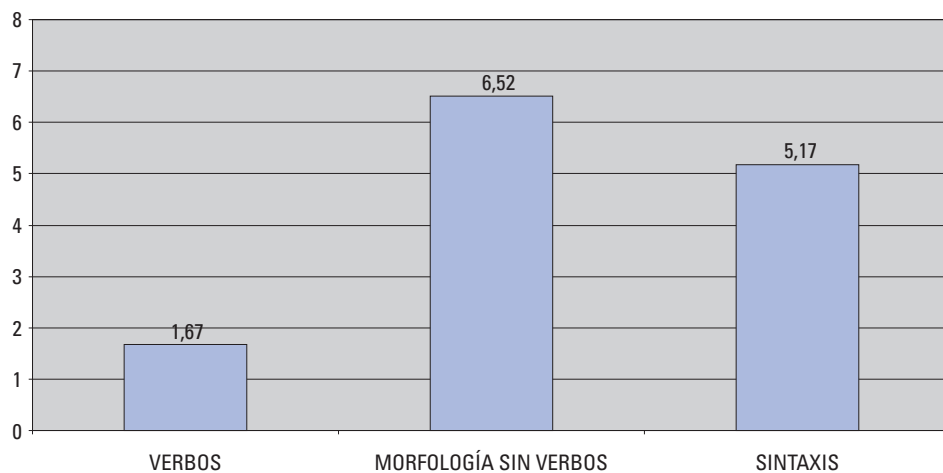
VII. RESULTADOS OBTENIDOS

CONTENIDOS (ACERTOS)	CAPITAL			ESTE			NORTE			OESTE			SUR			COMUNIDAD DE MADRID			VALORACIÓN
	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	
EXPRESIÓN, COMPRENSIÓN Y VOCABULARIO	9,79	11,07	10,70	9,81	11,25	10,14	9,57	10,74	9,99	10,44	11,39	10,95	9,70	9,86	9,55	9,71	10,98	10,34	16
VERBOS	0,84	0,88	0,87	0,57	1,26	0,73	0,60	0,38	0,52	1,21	1,31	1,26	0,79	0,47	0,71	0,79	0,87	0,83	5
MORFOLOGÍA	3,63	4,19	4,03	3,58	4,73	3,85	3,51	3,87	3,64	4,18	4,36	4,26	3,59	3,68	3,61	3,66	4,17	3,91	6
TOTAL VERBOS + MORFOLOGÍA	4,47	5,08	4,90	4,15	6,00	4,58	4,11	4,25	4,16	5,39	5,66	5,52	4,37	4,15	4,32	4,45	5,04	4,74	11
SINTAXIS	3,18	4,03	3,79	3,01	5,15	3,50	2,92	3,64	3,16	3,77	4,52	4,11	3,01	3,99	3,25	3,13	4,12	3,62	7
TOTAL VERBOS + MORFOLOGÍA + SINTAXIS	7,65	9,10	8,69	7,16	11,15	8,09	7,02	7,89	7,32	9,16	10,19	9,62	7,39	8,14	7,57	7,58	9,16	8,36	18
TEORÍA LINGÜÍSTICA	1,68	1,70	1,69	1,54	1,97	1,64	1,57	1,86	1,68	1,81	2,12	1,95	1,62	1,83	1,67	1,64	1,78	1,71	4
LENGUA	19,12	21,87	21,08	18,50	24,37	19,86	18,17	20,50	18,98	21,41	23,70	22,53	18,71	19,83	18,79	18,93	21,92	20,41	38
LITERATURA	4,19	5,31	4,99	4,59	5,86	4,92	4,08	4,94	4,39	5,08	6,57	5,77	4,10	4,44	4,19	4,32	5,36	4,83	12
TOTAL GENERAL	23,31	27,18	26,07	23,09	30,23	24,78	22,25	25,43	23,37	26,48	30,27	28,30	22,81	24,28	22,98	23,26	27,28	25,24	50

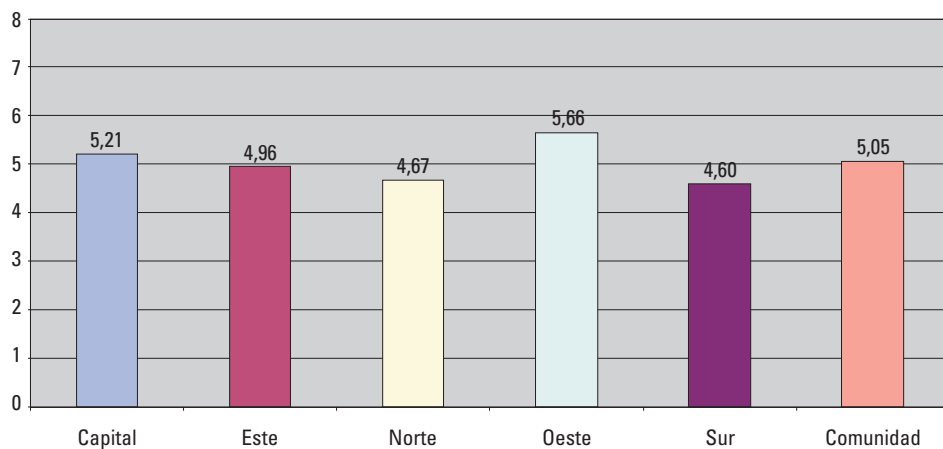
CONTENIDOS (PORCENTAJE)	CAPITAL			ESTE			NORTE			OESTE			SUR			COMUNIDAD DE MADRID		
	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚB.	PRI.	TOT.	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
EXPRESIÓN, COMPRENSIÓN Y VOCABULARIO	61,17	69,19	66,88	61,28	70,33	63,38	59,82	67,10	62,44	65,24	71,19	68,44	60,63	61,65	59,69	60,70	68,65	64,63
VERBOS	16,74	17,66	17,40	11,45	25,29	14,60	11,94	7,57	10,40	24,25	26,10	25,20	15,77	9,39	14,20	15,87	17,49	16,60
MORFOLOGÍA	60,49	69,90	67,17	59,68	78,90	64,17	58,49	64,58	60,67	69,61	72,63	71,00	59,76	61,41	60,17	60,94	69,44	65,17
TOTAL VERBOS + MORFOLOGÍA	40,60	46,15	44,55	37,76	54,53	41,64	37,33	38,66	37,82	48,99	51,48	50,18	39,77	37,76	39,27	40,45	45,82	43,09
SINTAXIS	46,44	57,52	54,14	42,93	73,56	50,00	41,68	52,03	45,14	53,83	64,61	58,71	43,05	56,98	46,43	44,76	58,82	51,71
TOTAL VERBOS + MORFOLOGÍA + SINTAXIS	42,49	50,57	48,28	39,77	61,93	44,94	39,03	43,86	40,67	50,87	56,59	53,44	41,04	45,24	42,06	42,13	50,88	46,44
TEORÍA LINGÜÍSTICA	42,09	42,40	42,25	38,45	49,14	41,00	39,37	46,62	42,00	45,25	53,08	48,75	40,45	45,67	41,75	40,97	44,45	42,75
LENGUA	50,31	57,55	55,47	48,69	64,12	52,26	47,82	53,94	49,95	56,33	62,37	59,29	49,23	52,19	49,45	49,83	57,68	53,71
LITERATURA	34,94	44,24	41,58	38,24	48,84	41,00	34,03	41,13	36,58	42,32	54,78	48,08	34,20	37,02	34,92	36,04	44,64	40,25
TOTAL GENERAL	46,62	54,36	52,14	46,18	60,45	49,56	44,51	50,86	46,74	52,97	60,55	56,60	45,62	48,55	45,96	46,52	54,55	50,48



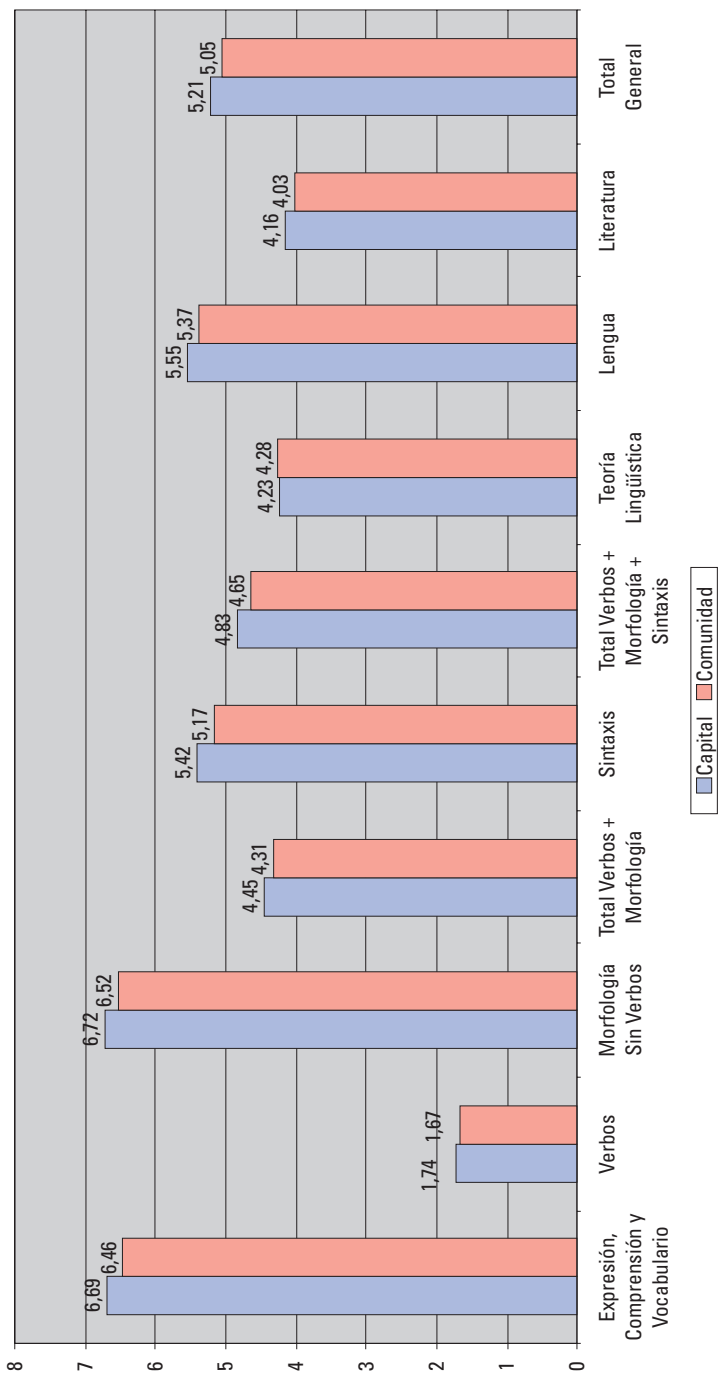
RESULTADOS DESGLOSADOS DE MORFOSINTAXIS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

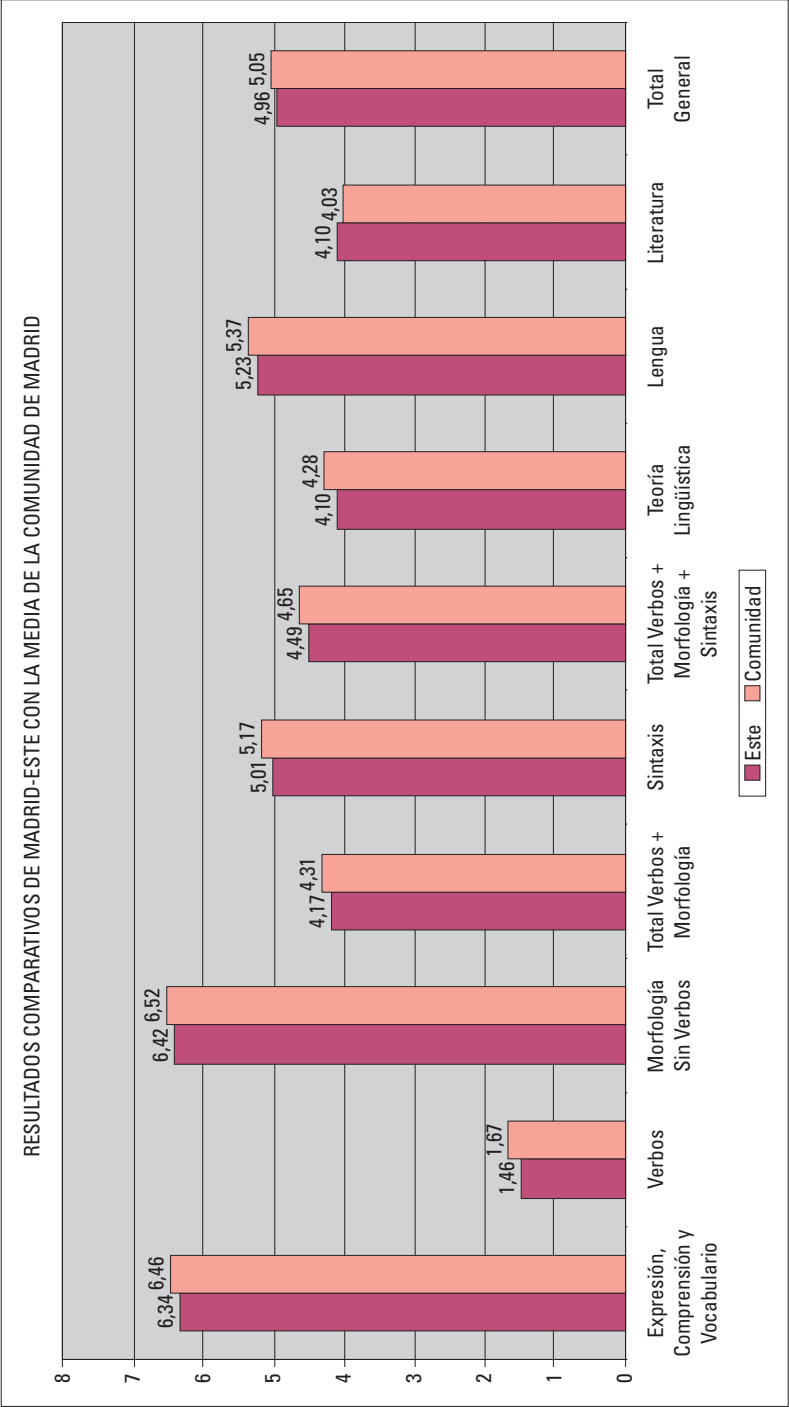


RESULTADOS GLOBALES DE LAS DIRECCIONES DE ÁREA TERRITORIAL COMPARADOS CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

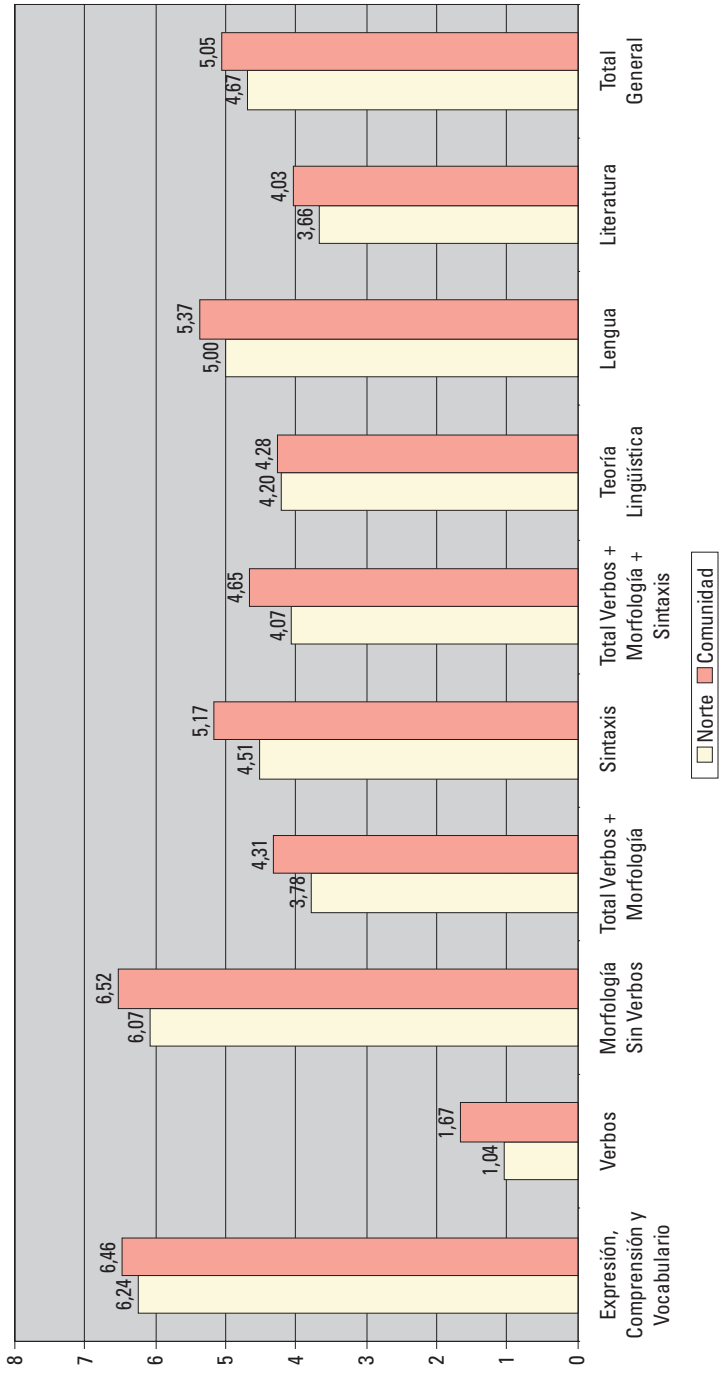


RESULTADOS COMPARATIVOS DE MADRID-CAPITAL CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

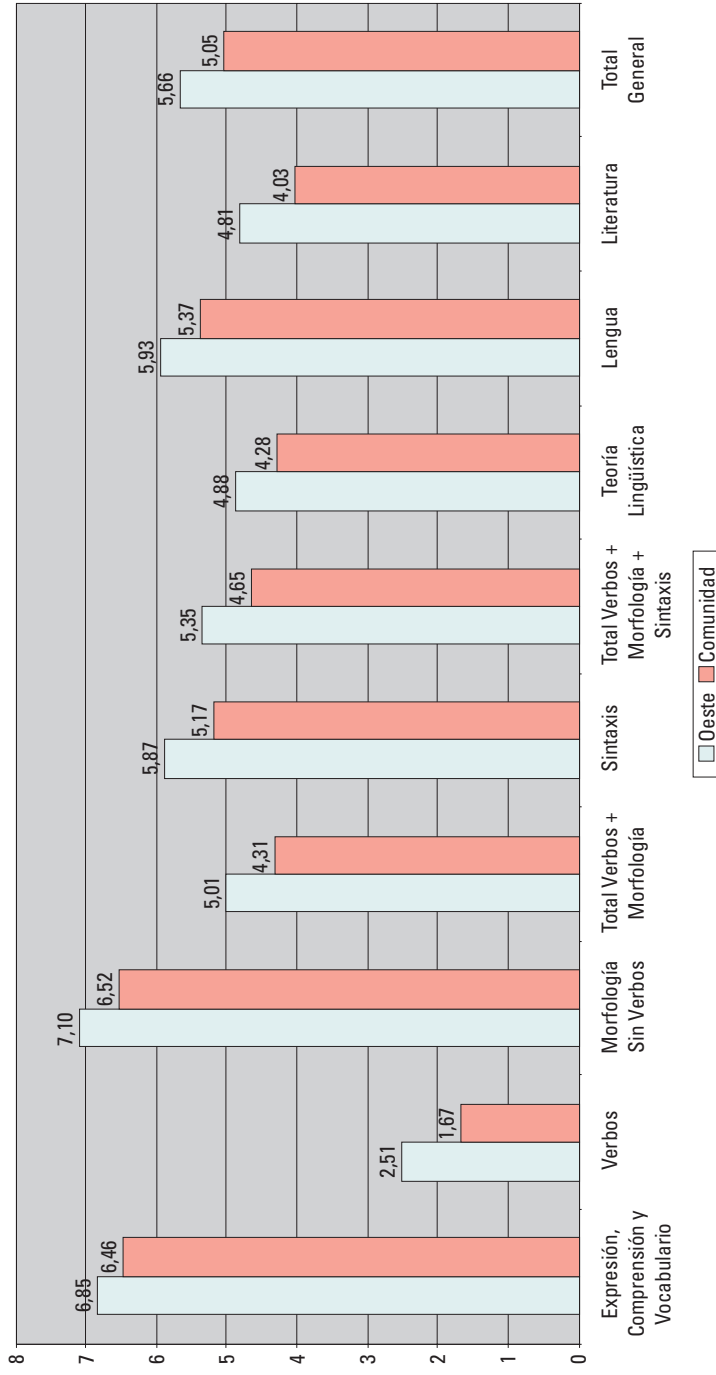




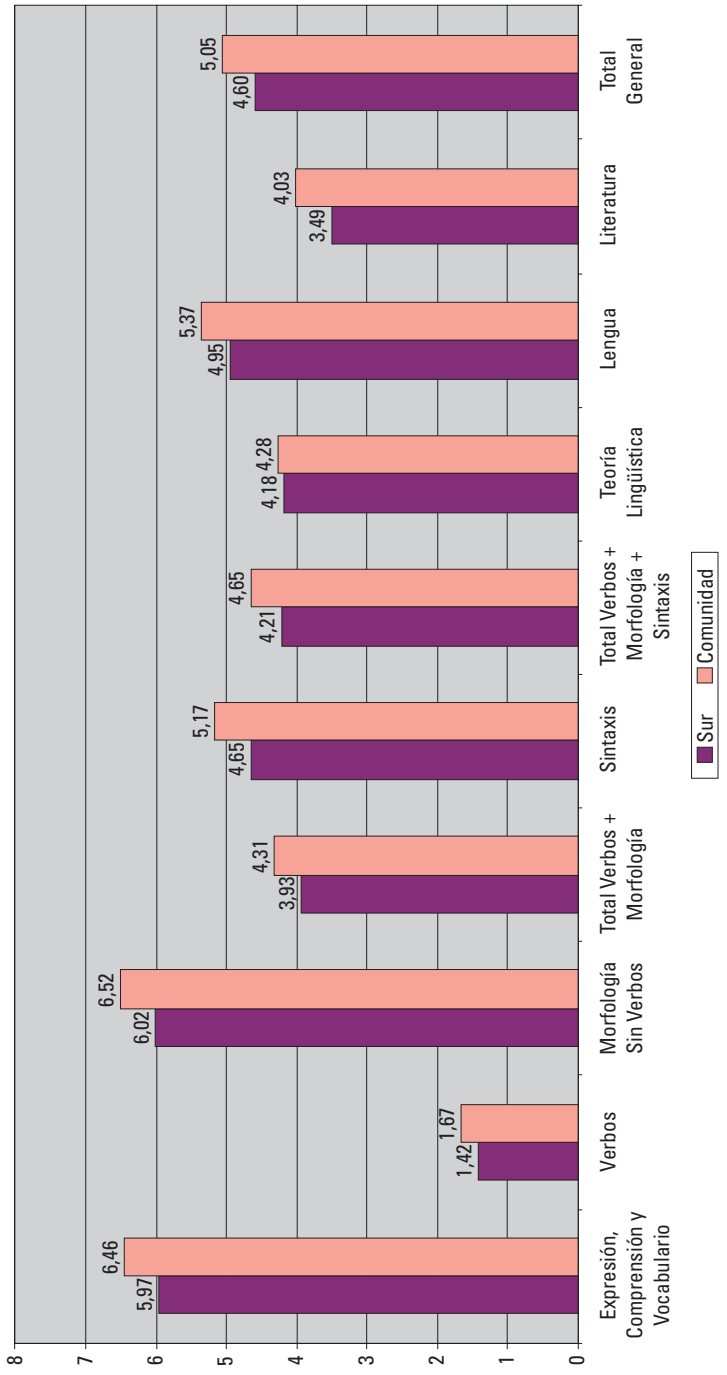
RESULTADOS COMPARATIVOS DE MADRID-NORTE CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID



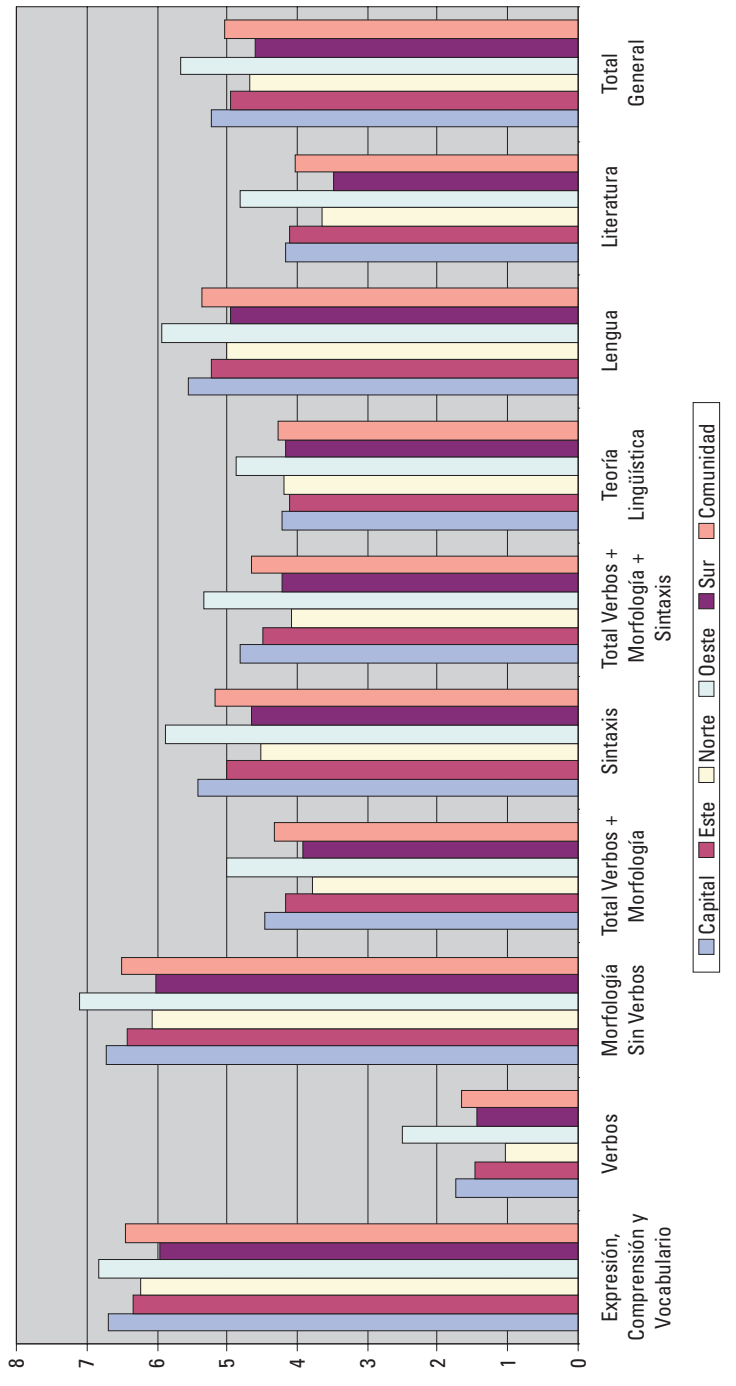
RESULTADOS COMPARATIVOS DE MADRID-OESTE CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID



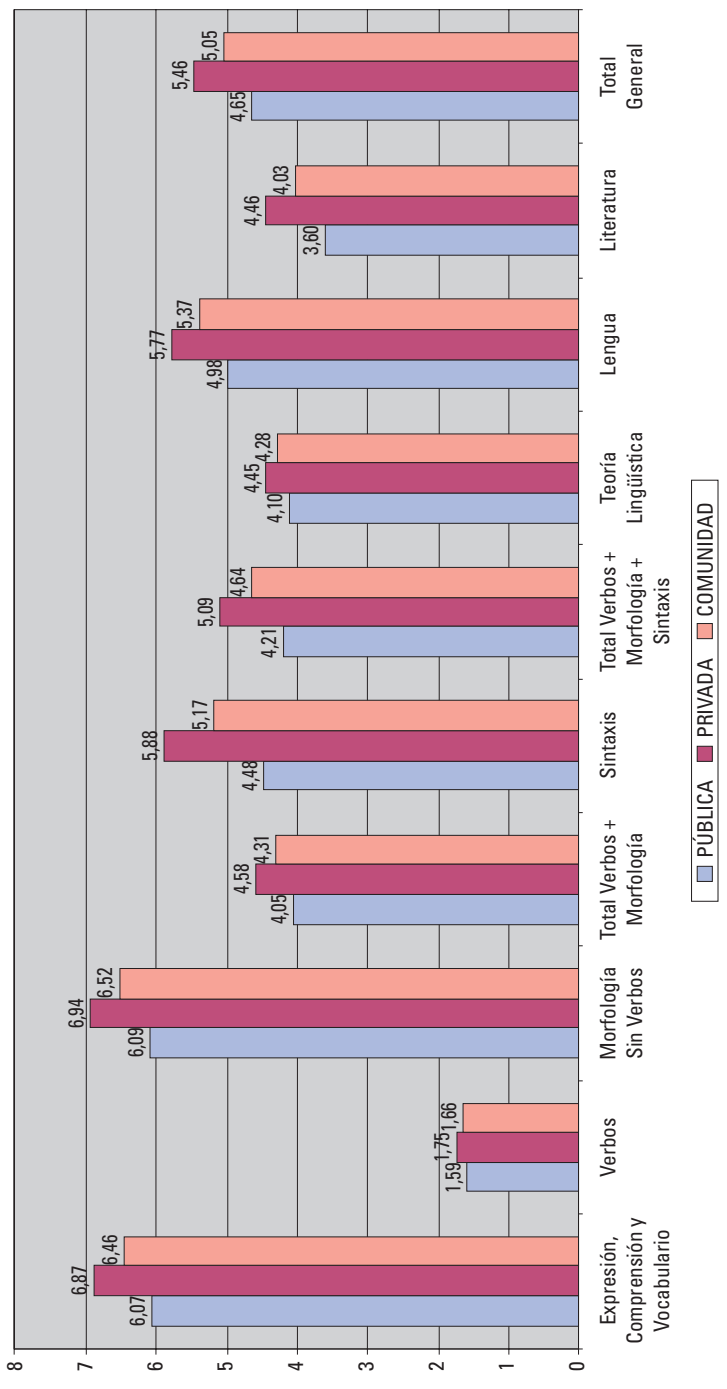
RESULTADOS COMPARATIVOS DE MADRID-SUR CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID



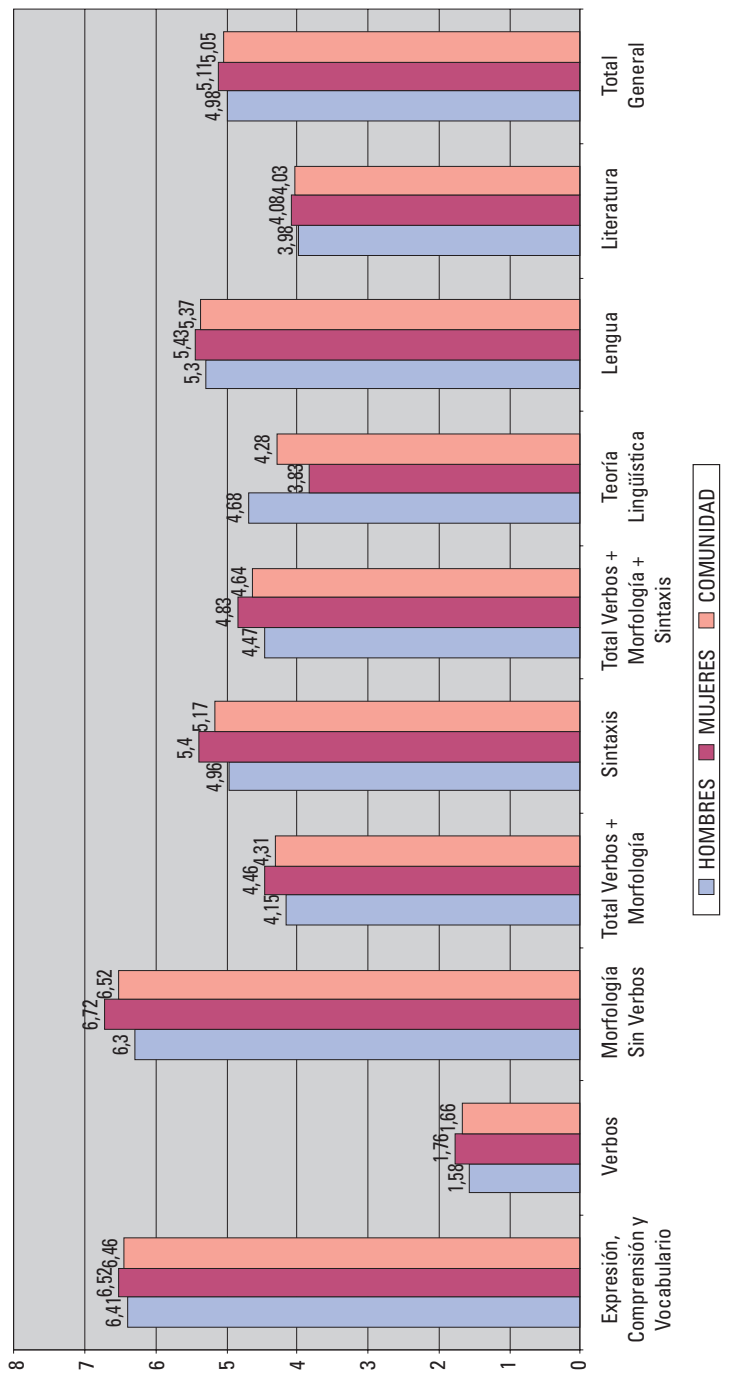
RESULTADOS COMPARATIVOS DE LAS CINCO DIRECCIONES DE ÁREA TERRITORIAL CON LA MEDIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID



RESULTADOS COMPARATIVOS DE CENTROS DE TITULARIDAD PÚBLICA Y PRIVADA EN LA COMUNIDAD DE MADRID



RESULTADOS COMPARATIVOS DE HOMBRES Y MUJERES EN LA COMUNIDAD DE MADRID



VIII. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tras el análisis de los resultados, se formularon las siguientes observaciones:

La puntuación global obtenida por el conjunto de los alumnos evaluados, pertenecientes a centros públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid es de 5,048 sobre 10 o, lo que es lo mismo, de un 50,48 % de respuestas correctas.

8.1. De entre los distintos campos del currículo de Lengua Castellana y Literatura de 3º de ESO que han sido evaluados en esta prueba, podemos hacer una primera distinción entre los aspectos que se refieren a Lengua –76% de la prueba– y a Literatura –24% de la prueba–. A este respecto se constata que se obtienen mejores resultados en los campos relacionados con Lengua, donde se obtiene un resultado positivo –5,37 puntos sobre 10–, mientras que no se superan los aspectos evaluados de Literatura.

8.2. Respecto a las cuestiones de Lengua, se observa que las referidas a los campos de expresión, comprensión y vocabulario son realizadas, en general, de forma satisfactoria. Estos aspectos representan una parte importante de la prueba –el 32 %–, y se obtiene en la media de la Comunidad de Madrid una puntuación de 6,46 sobre 10.

En general, los resultados muestran una buena comprensión de los textos propuestos y los alumnos elaboran bastante correctamente la síntesis de los mismos. Distinguen entre textos narrativos y descriptivos, aunque el razonamiento de los conceptos es más deficiente. Por otra parte, contestan aceptablemente el significado de palabras. Respecto a la búsqueda de sinónimos y antónimos, se observa que, al pedírseles la búsqueda de sinónimos en preguntas cerradas –reconocimiento de la respuesta correcta entre varias posibles–, y la de antónimos en preguntas abiertas –han de expresar ellos la palabra correcta–, resuelven mejor las preguntas cerradas –sinónimos– que las abiertas –antónimos–.

8.3. La Morfología es una de las partes de la prueba que peor realizan los alumnos. Obtienen en ella una puntuación de 4,30 sobre 10. No obstante, hay bastante diferencia entre los distintos aspectos evaluados.

La parte de Morfología que mejor realizan se refiere a la distinción de las categorías gramaticales, en donde obtienen una puntuación media de 7,47 puntos. Se aprecia una buena discriminación de la categoría gramatical de palabras que únicamente se diferencian por el acento diacrítico –*sólo, si, más*–, mientras que aciertan menos en clasificar como sustantivos los nombres abstractos, que tienden a considerar como adjetivos, como es el caso de la palabra *antipatía*, que sólo el 38,40 % de respuestas identifica como sustantivo.

Sobre la utilización correcta del pronombre personal de tercera persona, y singularmente sobre el uso del *laísmo*, obtienen una puntuación media de 4,60 sobre 10; tienen dificultades para definir el fenómeno, aunque lo reconocen, en general, cuando les son presentadas frases concretas.

Mención especial merecen las cuestiones relativas a la conjugación verbal, en las que se obtiene una media de 1,66 puntos sobre 10. Se les pregunta de dos formas distintas: identificar tiempo y modo de varias formas verbales, y escribir determinados tiempos, modos y personas de ciertos verbos. Los porcentajes de respuestas correctas son similares en ambos tipos de preguntas.

- 8.4. Las cuestiones de Sintaxis, que representan el 14% de la prueba, obtienen una puntuación media de 5,17 puntos. Se observa que se distingue, en general, el sujeto y el predicado de las oraciones, aunque se tiene dificultad para identificar al sujeto cuando va pospuesto al predicado.

Las relaciones oracionales entre proposiciones, tanto coordinadas como subordinadas, se identifican, en general, correctamente. Ésta es la parte de Sintaxis mejor resuelta.

En cambio, se reconocen mal las funciones sintácticas. En ocasiones se confunde la función sintáctica con la categoría gramatical, como cuando se pregunta la función sintáctica de *que*, pronombre relativo.

- 8.5. Respecto a las cuestiones de teoría lingüística, se obtiene una puntuación media de 4,28 puntos. Se responde, en general, correctamente a las preguntas que se refieren a la situación del idioma castellano en el mundo. Se observa cierta confusión sobre el mapa lingüístico de España, la identificación de las lenguas españolas y la procedencia romance/no romance de sus diferentes lenguas. La mayor dificultad conceptual se produce en la distinción entre lengua y dialecto, tanto en la teoría como en la práctica.

- 8.6. Los resultados obtenidos en Literatura son menos satisfactorios. En el conjunto de los ítems propuestos se obtiene en los distintos centros una puntuación de 4,02 sobre 10. En ningún área territorial de la Comunidad de Madrid se alcanza el aprobado, aunque la zona de Madrid-Oeste –4,83 sobre 10– se acerca a él.

Se observan bajos resultados en los ítems relativos a métrica –tipos de versos, conocimiento de las principales estrofas–, en donde obtienen una puntuación de 3,60 puntos.

Tampoco se resuelven correctamente las cuestiones sobre géneros literarios, en las que se obtiene una puntuación de 3,90 puntos. Sólo una minoría distingue entre género lírico y épico en varios textos propuestos. Parecidos resultados muestran las respuestas a preguntas sobre movimientos literarios o épocas de distintos autores.

En varias preguntas sobre figuras literarias se obtiene una puntuación de 3,60 sobre 10. Es aceptable el reconocimiento de metáforas, mientras que sólo distingue el 20,60 % una prosopopeya en un texto de San Juan de la Cruz. Los mejores resultados se obtienen en las cuestiones de reconocimiento de relaciones entre autores y obras, en las que se registra un 63 % de respuestas acertadas.

IX. CONCLUSIONES

A la vista de lo anterior y con todas las salvedades que deban tenerse en cuenta, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- Los alumnos de la Comunidad de Madrid alcanzan el aprobado –pero sólo el aprobado– en el conjunto de la prueba, si bien existen diferencias entre las distintas áreas territoriales de la Comunidad de Madrid.
- Existe una significativa diferencia entre la puntuación alcanzada en Lengua (5,37) y la obtenida en Literatura (4,03). Debemos resaltar este dato porque es posible que se intensifique a lo largo de los cursos siguientes, condicionado, entre otras cosas, por la prueba de selectividad. Creemos, sin embargo, que no debe olvidarse la importancia de la aproximación gradual a los grandes autores y obras de la literatura española.
- En el campo de la Lengua, en concreto de la Morfología, llama la atención el desconocimiento de la conjugación verbal. Parece evidente que, en este nivel, el alumnado está lejos de dominar los verbos, lo que convendría tener en cuenta desde los primeros cursos de la etapa. No puede olvidarse la repercusión que esta “laguna” puede tener para la propia materia o para otras como los idiomas modernos o las lenguas clásicas.
- También convendría que se afianzaran los conocimientos relativos a la realidad lingüística de la España actual, así como el hecho de que ésta es el resultado de una evolución histórica. Debe tenerse en cuenta que éste es un tema de importancia en el currículo no sólo en este curso, sino en otros anteriores.
- Como aspecto positivo es importante destacar que los alumnos están familiarizados con los textos, saben expresar la idea principal y conocen el vocabulario. De hecho, el 58 % de los alumnos declara haber leído 3 ó más libros durante el curso para la clase de Lengua Castellana y Literatura, y un 34 % ha leído 1 ó 2 libros. Sólo el 0,80% dice no haber leído ninguno, y el 7% no contesta la pregunta. Quizá es cada vez más necesario planificar y dirigir las lecturas del alumnado, a lo largo de toda la etapa, de una forma coordinada y gradual, incluyendo los diferentes géneros literarios.