



ABRIR SEGUNDA PARTE

TERCERA PARTE
Resultados

CAPÍTULO VIII. Análisis de las preguntas de la prueba de comprensión lectora

8.1. Primera aproximación a la prueba de comprensión

Se va a analizar, en primer lugar, cada una de las preguntas de la prueba de comprensión lectora, el porcentaje de no respuesta, el grado de dificultad, y un análisis ítem a ítem a partir del porcentaje de aciertos que los alumnos hayan tenido.

La presentación de los ítems de la prueba podría hacerse en función del tipo de texto o del nivel de comprensión exigida. Sin embargo, se ha optado por una tercera forma que es la presentación de las preguntas en el orden en que el alumno realizó la prueba. Dicho orden trataba de seguir una línea de ascendente dificultad que los análisis realizados en las pruebas piloto habían puesto de manifiesto. Como ya se ha dicho anteriormente, esta línea no siempre pudo seguirse debido a que un determinado número de preguntas, que podrían resultar de distinto nivel de dificultad, debían aparecer juntas al estar realizadas sobre un mismo texto.

8.1.1. Información sobre las preguntas de la prueba

Este apartado hace referencia al funcionamiento de las preguntas de la prueba. Se consideran primero los porcentajes de no respuesta, es decir el porcentaje de alumnos que no contesta a las preguntas de la prueba. A continuación se clasifican las preguntas en cinco niveles de dificultad según el porcentaje de aciertos correspondiente.

Esta información se obtiene de las tablas que aparecen al hablar de los distintos tipos de texto en la comprensión lectora. En ellas figuran los números de las preguntas y, para cada una de éstas, el porcentaje de alumnos que no contesta, el que contesta erróneamente y el porcentaje de aquellos que lo hacen correctamente.

8.1.2. Porcentajes de no respuesta.

Se analiza, en primer lugar, el porcentaje de alumnos que no ha respondido a las preguntas. Se han agrupado las preguntas en cinco grupos dependiendo de si el porcentaje de no respuesta se encuentra entre 1% y 3%, 4% y 7%, 8% y 11%, 12% y 15%, y más de 16%. En las tablas se observa que se dan los siguientes resultados de no respuesta:

Cantidad de preguntas	Porcentaje que no contesta
18	1% al 3%
8	4% al 7%
5	8% al 11%
5	11% al 15%
4	más del 15%

8.1.3. Grado de dificultad de las preguntas.

El grado de dificultad de cada pregunta se fija en función del porcentaje de alumnos que la contestan correctamente. Si se distribuyen las preguntas en cinco intervalos según el porcentaje de aciertos sobre la base total, se tiene una idea de la dificultad de las mismas, relativa al conjunto de la prueba, en cinco niveles.

Preguntas	Porcentaje de alumnos que responden correctamente	Nº de preguntas
Muy difícil	0% al 20%	0
Difícil	21% al 40%	6
Dificultad media	41% al 60%	8
Fácil	61% al 80%	17
Muy fácil	81% al 100%	9

A partir del grado de dificultad de las preguntas se obtiene el grado de dificultad de la prueba. Según esto, un 65% de la prueba está formada por preguntas muy fáciles o fáciles, un 20% por preguntas de dificultad media y un 15% por preguntas difíciles o muy difíciles. En función de estos porcentajes, la prueba podría considerarse fácil.

8.2. Resultados de la prueba ítem a ítem

* Las dos primeras preguntas giran en torno a un texto verbal y no verbal

Pregunta 1A: Texto verbal y no verbal. Comprensión inferencial. Nivel de dificultad: .962

UNISX TOTAL
SUPERPEGAMENTO
SUPERMULTIUSO TOTAL

CON CIERRE SEGURO PERFORADOR FÁCIL APERTURA EN EL TAPÓN SUPERIOR

MODO DE EMPLEO
*LIMPIAR Y SECAR LAS SUPERFICIES A UNIR.
*APLICAR SOLAMENTE UNA GOTTA DE UNISX-TOTAL. PRESIONAR 4 SEGUNDOS SIN MANCHARSE LOS DEDOS.
*DEJAR SECANDO A TEMPERATURA AMBIENTAL Y... YA ESTÁ!
*TAPAR INMEDIATAMENTE EL TUBO DE PEGAMENTO.
*MANTENER EN LUGAR FRESCO Y SECO. POSICIÓN VERTICAL.

APLICACIONES

MADEIRA METALES ACERO
PAPEL PLÁSTICOS CERÁMICA
JOYERÍA ZAPATOS GOMIA

ECOLÓGICO NO TÓNICO

N IDENTIFICACIÓN V X 1 0 - 13 - 17

TOTAL SUPER 4
POLIGONO INDUSTRIAL
LAS JARAS
14015 LA TORRE
CÓRDOBA

La primera pregunta tiene como base un texto verbal y no verbal. Es un texto esencialmente sencillo para animar al alumno al comienzo de la prueba. El primer ítem de la pregunta se responde tan sólo con saber qué es un tubo de pegamento y examinando la relación entre el tamaño del tubo y de la mano que lo maneja en la ilustración. El alumno infiere, por su experiencia y/o por la ilustración, la respuesta correcta.

1. Señala las frases correctas

A. Es difícil manejarlo porque pesa mucho

Verdadero 4%
 * Falso 96%

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores	
	1	2*
0-31	224	1951
32-38	79	1836
39-44	45	2065
45-50	42	2125
51-63	13	2217
Porcentaje	4	96

Este análisis supone ordenar los sujetos de menor a mayor número de aciertos en el total de la prueba y divididos en cinco grupos o fractiles. Los alumnos del fractil inferior que han acertado entre 0 y 31 preguntas son los que también en este ítem han cometido más errores y menos aciertos (224 alumnos han contestado equivocadamente y 1951 han contestado correctamente). A medida que se pasa de un fractil a otro y aumenta el número de respuestas dadas en el global de la prueba, disminuye el número de errores que se cometen en este ítem y aumenta el número de aciertos.

Este análisis se va a repetir con cada uno de los ítems de manera que pueda comprobarse si su comportamiento es correcto o si, por el contrario, ha habido alguna irregularidad que deba tenerse en cuenta a la hora de analizar los resultados concretos. Sólo se señalará de manera expresa los ítems que tengan un comportamiento irregular.

Pregunta 1B. Texto verbal y no verbal. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .956

El segundo ítem se basa también en la experiencia y en reorganizar la segunda de las instrucciones de uso que acompañan al dibujo.

B. Con sólo una pequeña cantidad se pegan los objetos

* Verdadero 96%
Falso 4%

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores	
	1*	2
0-31	1938	240
32-38	1825	100
39-44	2061	60
45-50	2131	43
51-63	2214	20
Porcentaje	96	4

* Cuatro instrucciones forman el siguiente texto informativo, sobre el que se han efectuado tres preguntas.

EL MEDIO AMBIENTE

- 1 ■ Si vas al campo, recoge más basura de la que hayas producido. Sólo así conseguiremos mejorar su estado.
- 2 ■ Sigue unas normas de prudencia en el campo: cuidado con las hogueras, anda por los caminos, no campo a través. Evita ruidos innecesarios.
- 3 ■ Si tu coche puede consumir gasolina sin plomo, empléala; en caso contrario, infórmate si es posible adaptarlo. Apaga el motor cuando no sea necesario mantenerlo en marcha.
- 4 ■ Si la comunidad de vecinos de tu casa utiliza calefacción de carbón, propón que se cambie a un sistema menos contaminante. Infórmate de las subvenciones y ventajas a las que podéis acogeros.

Pregunta 2. Texto informativo: instrucciones. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .681

2. Di qué tipo de texto te parece que es el que has leído:

- Unas órdenes 7%
- Un reglamento 12%
- Unas leyes 13%
- * Unas instrucciones 68%

Como puede apreciarse hay casi una tercera parte de los alumnos que no distingue entre órdenes, reglamentos y leyes. No saben, en definitiva, hacer una identificación del tipo de texto que leen.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	348	351	516	963
32-38	150	284	340	1156
39-44	133	241	263	1478
45-50	97	221	151	1701
51-63	52	163	83	1930
Porcentaje	7	12	13	68

Pregunta 3. Texto informativo. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .858

3. ¿Qué crees que se desprende del punto 3?

- La gasolina sin plomo es más barata 3%
- La gasolina sin plomo hace que el motor se apague cuando se para el coche 9%
- Todos los coches utilizan ya gasolina sin plomo 2%
- * La gasolina sin plomo contamina menos 86%

En esta pregunta el alumno tiene que realizar una inferencia a partir de su experiencia y de la información del punto que se le indica y además relacionarlas con el título al que se refieren todas las instrucciones que aparecen en la lectura.

Quizá sea una lectura un tanto descuidada de la última frase del punto tres: "Apaga el motor..." la que ha llevado al 9% de los alumnos a asociarla al segundo distractor, en el que también aparecen las palabras *motor* y *apagar*.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	164	515	154	1317
32-38	71	215	41	1581
39-44	45	141	25	1904
45-50	12	69	13	2069
51-63	8	20	7	2198
Porcentaje	3	9	2	86

Pregunta 4: Texto informativo. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .825

4. Si quisieras ampliar un punto más ¿qué frase de las siguientes elegirías?

- Ve a clase todos los días 11%
- Es bueno beber cada día un vaso de leche 3%
- Lee el periódico para estar informado 3%
- Deposita las botellas en contenedores de vidrio 86%

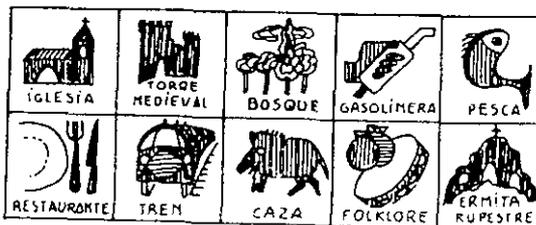
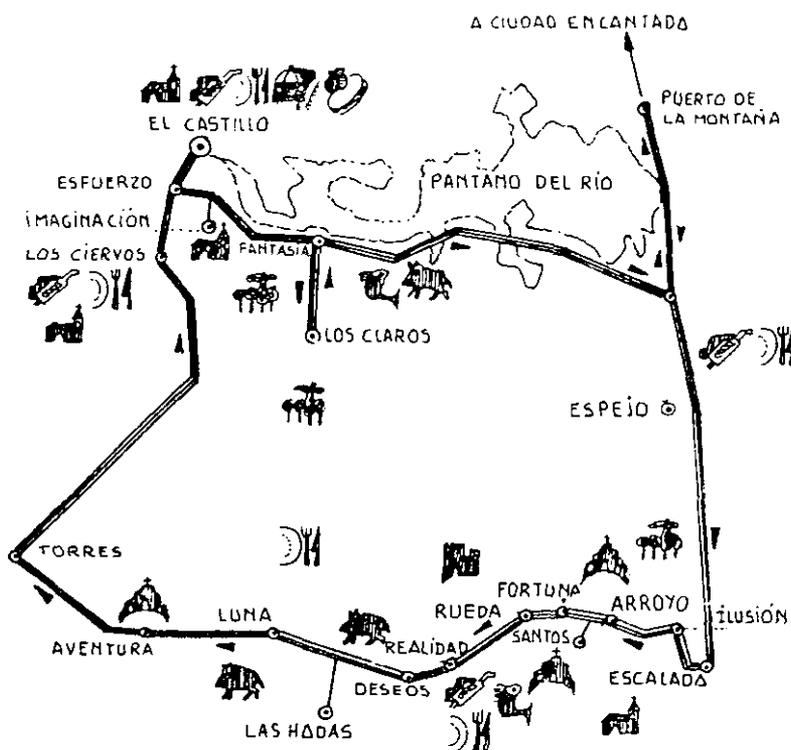
El alumno tiene que seleccionar y relacionar la información que posee y la que le viene dada por el propio título del texto con la posible opción correcta. Sólo una de las respuestas posibles pertenece al ámbito del medio ambiente.

De todas formas, un 11% de los alumnos se deja arrastrar por la inercia de señalar como correcta una respuesta que hace referencia a una obligatoriedad del alumnado y que, probablemente, oirá con frecuencia.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	645	185	145	1170
32-38	276	78	81	1487
39-44	159	30	54	1876
45-50	88	28	33	2026
51-63	27	9	16	2184
Porcentaje	11	3	3	86

* Las cuatro siguientes preguntas dan una medida de la capacidad de los alumnos para leer información sobre un plano.



Pregunta 11: Texto verbal y no verbal. Reorganización de la información.
Nivel de dificultad: .867

11. La carretera que bordea el pantano pasa por:

Deseos	4%
Realidad	4%
* Fantasía	87%
Ilusión	6%

En esta pregunta se trata de reorganizar la información que da el plano para poder contestar a la pregunta. La gran mayoría de los alumnos ha localizado el pantano, la carretera que lo bordea y el nombre del pueblo que dicha carretera atraviesa. *Ilusión* es el distractor con más alto porcentaje de alumnos que han equivocado su respuesta. El motivo puede deberse a que es más fácilmente localizable en el mapa que los otros dos distractores.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	206	207	1484	230
32-38	80	76	1624	120
39-44	73	59	1833	122
45-50	44	26	2006	77
51-63	31	9	2142	34
Porcentaje	4	4	86	6

Pregunta 12: Texto verbal y no verbal. Reorganización de la información.
Nivel de dificultad: .690

12. En esta zona hay varias ermitas rupestres (dentro de una roca) ¿En cuál de estos lugares podrías verla?

* Aventura	69%
Imaginación	14%
Las Hadas	6%
El Bosque	11%

Esta es la pregunta referida al plano que ha obtenido un menor porcentaje de aciertos. La dificultad puede radicar en que la gran mayoría de los alumnos de esta edad no tiene registrado, dentro de vocabulario habitual, la expresión "ermita rupestre" por lo que, para contestar a la pregunta, tendrá que identificar el icono que lo representa y diferenciarlo de otros que puedan parecerse, como es el icono que representa a una iglesia. La no diferenciación de estos iconos ha podido llevar al 14% de los alumnos a elegir *Imaginación* como respuesta correcta por tener una iglesia.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1*	2	3	4
0-31	950	545	168	483
32-38	1130	383	136	237
39-44	1493	264	97	226
45-50	1681	197	105	165
51-63	1974	107	57	80
Porcentaje	69	14	6	11

Pregunta 13: Texto verbal y no verbal. Reorganización de la información.
Nivel de dificultad: .869.

13. ¿Qué deportes se pueden practicar en esta zona?

Caza y automovilismo	5%
Pesca y esquí	2%
Tenis y fútbol	6%
* Pesca y caza	87%

Esta pregunta es similar a la anterior. Los diferentes resultados pueden deberse al hecho de que los términos por los que se preguntan son conocidos, en general, por los alumnos, por lo que no tienen que memorizar el icono, sólo reconocerlo en el plano.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	171	86	389	1504
32-38	117	38	119	1629
39-44	107	35	82	1872
45-50	90	22	45	2001
51-63	48	12	21	2150
Porcentaje	5	2	6	87

Pregunta 14. Texto verbal y no verbal. Reorganización de la información.

Nivel de dificultad: .830

14. Si vas desde Torres a Fantasía ¿por cuál de estos lugares pasarás?

El Castillo	7%
* Los Ciervos	83%
Los Claros	8%
Puerto de la Montaña	3%

La gran mayoría de los alumnos ha sabido localizar los cuatro pueblos que se citan como respuestas posibles y seleccionar el nombre del pueblo correcto.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	361	1294	298	207
32-38	165	1532	170	47
39-44	91	1818	170	30
45-50	57	1989	107	16
51-63	18	2148	60	3
Porcentaje	7	83	8	3

* A continuación, en la prueba se propone la lectura de un nuevo texto titulado *Anastasia*. Se trata de un texto literario dialogado y se pide que se conteste a dos preguntas sobre el mismo.

ANASTASIA

— Oye, pequeña, estás de vacaciones, ¿no? — le preguntó una mañana Myron Krupnik a Anastasia.

— Sí. Son las vacaciones de Navidad, hasta el tres de enero — contestó Anastasia, metiéndose los vaqueros en unos calcetines gruesos para poder ponerse las botas.

— ¿Tienes algún plan para esta mañana?

— Bueno, he hecho una lista — Anastasia sacó del bolsillo un papel arrugado y lo leyó en voz alta—. Jueves por la mañana: hacer un muñeco de nieve si hay suficiente nieve. Empezar a preparar los regalos de Navidad. Ver si mamá me deja hacer galletas — Arrugó la nariz—. Mamá me ha dicho que no, que se le ha acabado la harina. La verdad es que la usé yo toda el otro día para hacer engrudo. Teníamos dos kilos y medio de harina y ahora tenemos unos siete kilos de engrudo, y empieza a oler fatal.

— Mis vacaciones no empiezan hasta pasado mañana —dijo su padre—, pero esta mañana sólo tengo una clase. ¿Quieres venir conmigo?.

— ¿Será muy aburrida?

Su padre se bajó las gafas hasta la punta de la nariz y miró a Anastasia.

— ¿Aburrida? ¿Aburrida la clase de literatura inglesa del doctor Krupnik, asignatura principal de la especialidad, poesía de los siglos XVIII y XIX, con cuatro trabajos y examen final? —Suspiró—. Pues sí. Probablemente será aburrida.

Pregunta 16: Texto literario: diálogo. Comprensión inferencial. Nivel de dificultad: .739

16. El Sr. Krupnik le propone a Anastasia que...

haga galletas.	6%
compre regalos de Navidad.	7%
haga una lista con lo que tiene que hacer.	14%
* le acompañe a su trabajo.	74%

Se requiere hacer una pequeña inferencia de la lectura para contestar a esta pregunta. El Sr. Krupnik dice textualmente: "... pero esta mañana sólo tengo una clase. ¿Quieres venir conmigo?". El lector ha de darse cuenta de que el padre de Anastasia es profesor y que por tanto, invitarle a que vaya a clase con él es tanto como que le acompañe al trabajo. Por otro lado, tiene que

reestructurar la información del estilo directo del diálogo de la lectura con el indirecto de la pregunta.

Hay un 14% de alumnos que da como respuesta correcta la lista de actividades que Anastasia ha hecho para realizarlas la misma mañana en que su padre la invita a su clase.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	296	438	583	838
32-38	167	157	360	1233
39-44	89	77	274	1673
45-50	45	32	176	1912
51-63	10	9	46	2167
Porcentaje	6	7	14	74

Pregunta 18: Texto literario: diálogo. Lectura crítica. Nivel de dificultad: .690

18. "Oye, pequeñaja", te parece que se lo dice porque...

- * es una forma familiar y cariñosa de dirigirse a ella. 69%
- Anastasia sólo tiene tres años. 10%
- Anastasia no sabe vestirse sola. 3%
- la reprende por estar sin hacer nada. 18%

La respuesta no aparece en el texto ni directa ni indirectamente. El alumno tiene que dar su opinión a partir de una lectura crítica del texto por lo que el nivel de dificultad es mayor. Después de realizada la lectura se puede concluir que Anastasia tiene que tener más de tres años porque sabe escribir; de hecho, está haciendo una lista de las cosas que puede hacer en una mañana. Por otra parte, en la lectura no se menciona nada relacionado con si sabe o no vestirse. Si a todo esto se añade el tono del diálogo entre padre e hija, se llega a la conclusión de que es cordial por lo que la cuarta opción no parece que pueda ser correcta, sino que sólo puede serlo la primera.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1*	2	3	4
0-31	1036	328	192	546
32-38	1130	251	66	464
39-44	1447	231	35	383
45-50	1674	170	22	303
51-63	1971	115	8	140
Porcentaje	69	10	3	18

* El texto que sigue es un *texto informativo* sobre el que se han hecho tres preguntas. Aun cuando es un experimento, tiene la estructura de una receta de cocina.

Para contestar a las tres preguntas el lector tiene que reorganizar la información proporcionada por la lectura. En los tres casos, la gran mayoría de los alumnos lo hace bien. Sin embargo, en las dos primeras preguntas hay unos porcentajes de alumnos (14% y 17% respectivamente) que parecen asociar la parte con el todo, esto es, eligen como correctas las respuestas que incluyen una palabra significativa de la lectura. En un caso es la palabra *hoja* y en otro, *alcohol*.

EL SECRETO DE LAS HOJAS

Material necesario:

- Una hoja de geranio.
- Alcohol de 96°.
- Solución de yodo.
- Dos platos.
- Un cuentagotas.
- Un cazo y unas pinzas.



Las hojas guardan muchos secretos, la clorofila, el almidón, el azúcar. Para descubrir la presencia de almidón lo primero que debes hacer es decolorar la hoja. Sumérgela en un cazo con agua hirviendo, utiliza unas pinzas para no quemarte, durante unos veinte segundos. Después, pon la hoja en un platito y cúbreala con alcohol de 96° hasta que pierda su color verde que teñirá el alcohol.

La materia que colorea de verde las plantas se llama *clorofila*. Esta es muy importante para las plantas ya que ayuda a transformar la savia en alimento.

Enjuaga la hoja con agua fría y ponla sobre otro platito. Echa unas gotitas de una solución de yodo, disuelto en agua, y verás cómo la hoja toma un color azul oscuro. Esta reacción se produce porque el almidón se colorea de esta forma al contacto con el yodo.

Así has podido comprobar que las hojas contienen almidón, formado en ese maravilloso proceso de la fotosíntesis.

Pregunta 20: Texto informativo: receta. Reorganización de la lectura. Nivel de dificultad: .776

20. Lo que te propone el texto es:

- Una receta de cocina. 7%
- Un juego de mesa. 1%
- * Un experimento de Ciencias Naturales. 78%
- Un collage utilizando hojas. 14%

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	450	67	1078	557
32-38	165	15	1331	418
39-44	93	10	1715	301
45-50	40	4	1942	183
51-63	5	1	2162	63
Porcentaje	7	1	78	14

Pregunta 21: Texto informativo: Receta. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .704

21. ¿Para qué necesitas el cuentagotas?

- Para echar el alcohol. 17%
- * Para echar la solución de yodo. 70%
- Para echar el agua. 9%
- Para sujetar la hoja. 4%

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	618	905	340	252
32-38	427	1160	200	99
39-44	361	1466	185	57
45-50	249	1743	129	28
51-63	90	2078	56	7
Porcentaje	17	70	9	4

Pregunta 22: Texto informativo. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .888

22. Si haces lo que te propone el texto, comprobarás que:

- Las hojas del geranio son verdes. 5%
- Las hojas tienen yodo y alcohol. 4%
- Las hojas tienen agua. 2%
- * Las hojas tienen almidón y clorofila. 89%

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	360	265	155	1366
32-38	120	84	34	1692
39-44	54	47	17	2007
45-50	24	13	4	2129
51-63	5	3	0	2228
Porcentaje	5	4	2	89

* *El siguiente texto literario es un monólogo en el que una abuela reflexiona sobre aspectos de su vida en relación con el nieto que vive con ella.*

LA ABUELA

Ahora soy yo la que tengo al chico. Estoy loca, una vieja y un niño que hasta dentro de doce o trece años como mínimo no podrá valerse por sí mismo. ¿He de cumplir los cien por culpa de Karli? ¿Si no lo hago yo, quién de los parientes lo hubiera recogido? Al final lo hubieran metido en un orfanato. ¡Y eso no puede ser! ¡Eso no! Seguro que va a echar de menos a sus padres durante mucho tiempo. Sobre todo a su padre. Pero eso son también habladurías. Hay niños que tienen padres y ni se enteran de que los tienen. Voy a procurar olvidarme de que soy vieja. Karli y yo ya nos las arreglaremos.

Pregunta 26: Texto literario: Monólogo. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .652

26. ¿Qué preocupa principalmente a la abuela?

- Que Karli se acordara demasiado de sus padres. 26%
- * Que ella es bastante mayor y el niño necesita todavía cuidados. . . . 65%
- Que Karli se haga mayor y la deje sola. 8%
- Que la gente hable y comente lo que ha hecho. 2%

Para responder correctamente a esta pregunta, el lector debe realizar una inferencia a partir de la información que le proporciona la lectura. La protagonista reflexiona sobre bastantes cosas relacionadas con su vida pero, sin duda, su preocupación más importante es la diferencia de edad entre ella y su nieto, que éste la necesite y que ella ya no exista o no esté en las condiciones necesarias para poder atender y cuidar a un niño. También hace referencia a la posibilidad de que el niño eche de menos a sus padres, pero termina diciendo que son habladurías. Sin embargo, esta reflexión ha llevado a un 26% de los alumnos a elegir esta opción.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	745	969	347	82
32-38	605	1095	199	36
39-44	558	1392	146	26
45-50	472	1592	92	19
51-63	325	1872	26	9
Porcentaje	26	65	8	2

Pregunta 27: Texto literario: Monólogo. Comprensión literal. Nivel de dificultad: .852

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

- Que se fuera con unos tíos. 2%
- Que se quedara a vivir solo. 6%
- Que se quede con ella. 7%
- * Que le lleven a un orfanato. 85%

Contestar a esta pregunta supone hacer una reorganización del texto. La abuela dice textualmente: "Al final lo hubieran metido en un orfanato".

La diferencia entre los porcentajes de aciertos de una y otra pregunta está directamente relacionada con el nivel de dificultad.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	129	288	403	1315
32-38	42	148	160	1591
39-44	30	112	94	1888
45-50	16	63	45	2053
51-63	6	16	20	2193
Porcentaje	2	6	7	85

* El siguiente texto literario consiste en una descripción y es uno de los textos más largos de la prueba. Las preguntas que se han hecho sobre él tienen, como se verá, diferentes niveles de dificultad.

INDUSTRIAS Y ANDANZAS DE ALFANHUÍ

El jardín de la casa tenía dos partes: la del sol y la de la luna. La primera estaba delante de la fachada, al mediodía. La otra, en la cara de levante, adonde daba la ventanita de Alfanhuí. A Alfanhuí le gustaba más la de la luna porque tenía la piel blanca como su luz. Las noches de luna se sentaba en el dintel de la ventana y miraba el jardín.

El jardín tenía un castaño y un olivo plateado, con su tronco musculoso, en el que vivían dos roedores blancos que tenían los ojos de luz y siempre se andaban escondiendo como las ardillas. Por la noche se veían sus ojillos aparecer y desaparecer. Era como los anuncios luminosos de las ciudades: primero una lucecita; luego dos, tres, cuatro. Tres, dos, una y desaparecía. Luego las cuatro lucecitas de un golpe, en otra parte del olivo. Y así toda la noche, sin que nada se oyera. Alfanhuí solía quedarse contemplando el jardín y el juego de los roedores hasta que la luna se ponía.

También había en el jardín un hito de piedra blanca con una argolla y una cadena negra que arrastraba por el suelo. En medio, había un pequeño estanque redondo con un surtidor, cuya varita de agua subía y se agitaba tan sólo en las noches de tormenta cálida y seca, y mataba las libélulas y los insectos que el viento traía de los ríos y los lagos que había secado. Y al agitarse la superficie del estanque, en pequeñas olitas, afloraba el brillo de las arenas de plata que yacían en el fondo. También estaba enterrada la criada en un rincón de aquel jardín. Al fondo había un muro alto y un invernadero de flores que estaba abandonado y tenía los cristales llenos de polvo. Dentro del invernadero nacía la mala hierba y vivía una culebra de plata, que salía a tomar la luna en un claro del jardín. A Alfanhuí le gustaba mucho esta culebra y tenía ganas de capturarla.

Pregunta 30: Texto literario: Descripción. Comprensión literal. Nivel de dificultad: .615

30. ¿Dónde estaba situado el estanque?

En el jardín del sol	7%
En el jardín de la luna	26%
* En medio del jardín	62%
Junto a la tapia posterior	5%

La respuesta a esta pregunta supone simplemente hacer una lectura literal del texto. Con ello el lector no sólo descubre el momento en el que el autor dice textualmente "En medio, había un estanque redondo...", sino que se da cuenta también de que no existe un jardín del sol y otro de la luna, sino de que sólo hay uno con dos partes, siendo la de la luna la que más le gusta al

protagonista y de la que más se habla al inicio de la lectura. Quizás sea esto lo que ha llevado al 26% de los alumnos a responder que el estanque estaba situado en el jardín de la luna.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	350	527	840	270
32-38	155	490	1108	127
39-44	125	568	1281	94
45-50	65	566	1481	33
51-63	17	570	1628	11
Porcentaje	7	26 (1)	62	5

(1) Como puede apreciarse, este distractor no ha funcionado con normalidad y puede haber repercutido en los resultados de este ítem.

Pregunta 31: Texto literario: Descripción. Comprensión literal. Nivel de dificultad: .799

31. A Alfanhui le gustaba contemplar el jardín desde:

- El dintel de la puerta 5%
- El borde del estanque 9%
- Lo alto del muro 7%
- * El dintel de la ventana 80%

A esta pregunta se responde correctamente leyendo el texto y teniendo de él una comprensión literal.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	131	438	379	1058
32-38	103	222	167	1411
39-44	101	165	94	1733
45-50	76	86	35	1955
51-63	57	14	20	2135
Porcentaje	5	9	7	80

Pregunta 32: Texto literario: Descripción. Comprensión literal. Nivel de dificultad: .691

32. Las luces que veía Alfanhú eran:

- Focos diminutos que adornaban el jardín 7%
- * Los ojos de dos roedores que brillaban en la noche 69%
- La luna que se reflejaba en el estanque 22%
- Las gotas de agua que salpicaban del surtidor 3%

El lector haciendo una pequeña reorganización de lo que dice el texto podría dar con la respuesta correcta: los ojos de dos roedores. Es cierto que Alfanhú contemplaba el juego de los roedores hasta que la luna se ponía, hasta que desaparecía su resplandor, quizá esto es lo que ha llevado a un 22% de los alumnos a equivocarse y elegir la opción tres.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	326	725	777	136
32-38	153	1079	588	73
39-44	96	1466	484	43
45-50	74	1774	271	27
51-63	23	2087	109	12
Porcentaje	7	69	22	3

Pregunta 33: Texto literario: Descripción. Comprensión literal. Nivel de dificultad: .720

33. A Alfanhú le gustaba el jardín del levante porque tenía:

- La luz suave del sol 11%
- * La luz pálida de la luna 73%
- Una zona oscura y fresca 8%
- Un estanque con peces 8%

El texto dice literalmente: "A Alfanhú le gustaba la [parte del jardín] de la luna porque tenía la piel blanca como su luz". Así pues, para contestar a esta pregunta el lector debe realizar una reorganización de los datos de la lectura.

Las otras opciones, aunque son frases que aparecen en el texto, no tienen ningún sentido como respuesta a esta pregunta.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	471	781	341	324
32-38	278	1115	219	209
39-44	225	1464	163	172
45-50	125	1794	89	92
51-63	43	2087	34	36
Porcentaje	11	73	8	8

Pregunta 34: Texto literario: Descripción. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .719

34. El jardín tenía:

- Un castaño joven y un olivo retorcido 19%
- Un árbol joven y otro viejo de cada especie 3%
- Un nogal frondoso y un viejo castaño 5%
- * Un olivo plateado con su tronco musculoso 73%

Lo que realmente tiene el jardín es "un castaño y un olivo plateado, con su tronco musculoso". El lector tiene que tener en cuenta el nombre de los árboles y los adjetivos que los acompañan. En consecuencia, la respuesta correcta, aunque pudiera considerarse incompleta, es la cuarta.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	599	183	302	817
32-38	458	80	135	1192
39-44	413	46	74	1545
45-50	303	21	32	1785
51-63	210	5	7	1999
Porcentaje	19	3	5	73

Pregunta 35: Texto literario: Descripción. Lectura crítica. Nivel de dificultad: .447

35. En este fragmento el autor:

Cuenta la vida de Alfanhuí	37%
Narra la aventura de un muchacho	11%
Describe un parque público	7%
* Pinta un jardín con palabras	45%

Esta pregunta puede ser contestada por lectores que hayan hecho una lectura crítica de lo que han leído y que, como puede apreciarse, no han llegado al 50%. Un 37% de lectores ha sido capaz de distinguir entre lo que es contar la vida de un personaje -Alfanhuí- y describir lo que éste ve. Un 11% se aleja más del contenido de la lectura y da una contestación más amplia en la que se confunde lo que el protagonista ve con una aventura y aquél ya no tiene nombre, sino un genérico *muchacho*. Por último, un 7% confunde *jardín* con *parque*, palabra a la que, además, se le ha añadido *público* para hacer más pequeña la posible confusión de palabras de un mismo campo semántico, ya que el lugar que se describe no es público sino privado, pertenece a Alfanhuí.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	929	338	242	413
32-38	924	289	184	498
39-44	849	280	151	820
45-50	685	186	110	1175
51-63	405	80	42	1697
Porcentaje	37	11	7	45

* El siguiente texto es una noticia de un periódico, por tanto un texto informativo.

**EL FUEGO QUE AFECTÓ A 6.400 HECTÁREAS
DE LAS GALÁPAGOS NO TOCÓ A LAS TORTUGAS**

E.P.E. Quito 20-6-94. El incendio que desde el pasado 12 de abril afecta a la isla Isabela, la mayor del archipiélago de las Galápagos, a unos mil kilómetros de las costas ecuatorianas, ha quedado totalmente extinguido, según Defensa Civil.

El fuego afectó a 6.400 hectáreas de la isla, declarada por la UNESCO Patrimonio Cultural de la Humanidad, en 1978, y devastó la mitad de ellas, pero parece no haber afectado a las famosas tortugas galápagos, los reptiles más antiguos del planeta, científicamente conocidos como *Geochelone Elephantopus*. Al parecer, ninguna de las tortugas fue presa de las llamas, aunque los científicos deben valorar ahora el daño que el fuego ha causado en otras especies de las islas.

Pregunta 36: Texto informativo: Noticia periodística. Lectura crítica. Nivel de dificultad: .618.

36. ¿Qué destaca el titular del texto?

- Que se quemó mucha extensión de terreno. 19%
- * Que las tortugas se han salvado. 62%
- Que las tortugas se han quemado. 3%
- Que hubo un incendio. 16%

El lector tiene que tener en cuenta el título para dar la respuesta correcta "El fuego no atacó a las tortugas", ya que no se pregunta por lo que el titular dice, sino por lo que destaca, y los alumnos tienen que diferenciar ese matiz. Esta inferencia lleva al lector a obtener la respuesta correcta, lo que consigue el 62% de los alumnos. Sin embargo, hay un 35% que cree que es el fuego, o sus efectos, lo fundamental de esta noticia. Un 3% no ha comprendido lo que ha leído.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	432	742	183	545
32-38	451	960	68	443
39-44	438	1276	54	341
45-50	354	1528	31	246
51-63	241	1865	11	102
Porcentaje	19	62	3	16

Pregunta 37: Texto informativo: Noticia periodística. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .906

37. Según el texto ¿dónde están las islas Galápagos?

- A unos 100 Kms. de Ecuador. 3%
- * A unos 1000 Kms. de las costas de Ecuador. 91%
- En el Trópico de Capricornio 4%
- A 100 Kms. del Ecuador. 2%

Modificar mínimamente la frase que literalmente aparece en el texto: "a unos mil kilómetros de las costas ecuatorianas" es suficiente para escoger la segunda opción, cosa que ha hecho casi el cien por cien de los alumnos.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	129	1312	272	137
32-38	49	1697	105	45
39-44	43	1982	47	30
45-50	32	2096	21	19
51-63	10	2198	5	18
Porcentaje	3	91	4	2

Pregunta 38: Texto informativo: Noticia periodística. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .443

38. El fuego ha durado...

- una semana. 23%
- * más de un mes. 44%
- un año. 9%
- unas horas. 24%

El lector tiene que unir y reorganizar dos informaciones que aparecen en el texto: la fecha en la que se escribe la noticia -junio- y la fecha en la que sucede -abril- para dar respuesta a la pregunta, cosa que sólo hace el 44% de los lectores. Los alumnos que han contestado una semana (23%) han cometido, seguramente, el error de fijarse en los días -20 y 12- y no en los

meses. Las otras respuestas parecen debidas al azar ya que en el texto no hay ningún dato que permita considerarlas.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	426	396	217	729
32-38	428	586	191	558
39-44	481	807	209	486
45-50	466	1039	172	369
51-63	428	1490	82	190
Porcentaje	23	44	9	24

Pregunta 39: Texto informativo: Noticia periodística. Comprensión inferencial. Nivel de dificultad: .889

39. ¿Por qué se consideran muy importantes las tortugas de estas islas?

- Por su gran tamaño. 6%
- Por su pequeño tamaño. 2%
- * Porque es una especie muy antigua. 89%
- Porque es una especie con una concha de vivos colores. 3%

El 89% de los lectores han sabido unir -inferir- la importancia que tienen las tortugas con el hecho de ser los reptiles más antiguos del planeta para dar con la respuesta exacta.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	264	163	1154	235
32-38	132	49	1650	63
39-44	85	22	1983	25
45-50	60	9	2097	6
51-63	17	3	2211	0
Porcentaje	6	2	89	3

* Sobre el siguiente texto teatral se realizaron siete preguntas que aparecen a continuación:

Y VA DE CUENTO

- MOZO 1º: Déjenme tomar resuello, que vengo corriendo desde el puente.
- EL ALCALDE: ¿Qué dice?
- LA ALCALDESA: No dice nada; ahora dirá.
- EL ALCALDE: ¡A la cárcel también!
- MOZO 1º: ¡Pero, señor alcalde; que yo no...!
- LA ALCALDESA: No le hagas caso. Vamos, habla; di. ¿Qué traes tan acelerado?
- MOZO 1º: Pues es... es... que... Estábamos estos y nosotros y yo en los sembrados orilla del río, que están de ratas y ratones que es una perdición, y estábamos viendo de acabar con ellos, discurre que discurre, y no discurríamos nada. Verdad que, como yo les decía a estos: "¿Qué vamos a discurrir nosotros para acabar con los ratones, cuando tanta gente letrada no lo ha discurrido?... Ir matando todos los que se pueda. Pero matas diez, y salen veinte, y matas veinte y salen cuarenta; que es el cuento de nunca acabar."
- LA ALCALDESA: Sobre todo como tú lo cuentas. ¿Es eso todo lo que tenías que decirnos? Porque no valía la pena sofocarte.
- MOZO 1º: Pues que estábamos así, como he dicho, cavilando, cavilando, que la cosecha de este año es cosa perdida; que los ratones no se comen sólo lo somero, que socavan, que socavan y arramblan con todo, cuando vimos delante de nosotros, como si hubiera salido de la misma tierra, un mocete muy bien plantado, larguirucho y flacucho, eso sí, pero bien plantado; el porte es como de esos que llaman bohemios.
- LA ALCALDESA: Mala gente; no os fiéis, no os fiéis.
- MOZO 1º: Claro que no nos fiamos; como que de buenas a primeras nos dijo, dice: "¿Qué me darían los de este pueblo si yo les acabara con las ratas y los ratones que les traen tan afligidos?"
- TODOS: ¿Eso dijo? ¿Dijo eso?... No os fiéis, no os fiéis.
- MOZO 1º: Claro que no.
- VECINA 1ª : Será algún milagrero...
- LA ALCALDESA: Algún tuno.

Pregunta 42: Texto literario: Diálogo teatral. Apreciación. Nivel de dificultad: .670

42. ¿Qué cuento te recuerda el diálogo que acabas de leer?

- El gato con botas. 4%
- El soldadito de plomo. 3%
- * El flautista de Hamelin. 67%
- No se parece a ningún cuento. 26%

Con esta pregunta la información que se obtiene no es tanto de comprensión lectora como de cultura literaria que el alumno pueda tener. Por consiguiente, lo que se sabe a partir de ella es que, al menos, un 67% de los alumnos de sexto curso conoce el cuento titulado "El flautista de Hamelin" y ha sabido establecer el paralelismo que hay entre dicho cuento y la lectura que se les ha propuesto.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	225	155	484	783
32-38	90	70	946	677
39-44	58	28	1400	598
45-50	42	12	1744	369
51-63	11	5	2069	147
Porcentaje	4	3	67	26

Pregunta 43: Texto literario: Diálogo teatral. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .687

43. Señala, según el texto, la afirmación que es verdadera.

- * En un cuento hay narrador; en este texto hablan los personajes. . . . 68%
- En el texto la persona más importante es el alcalde. 18%
- Según el texto, los bohemios son gordos y simpáticos 4%
- En este texto teatral las ratas desaparecen solas 10%

El lector tiene que inferir de la lectura que ha realizado cuál de las cinco afirmaciones es verdadera, lo que es capaz de realizar el 69% de los alumnos. Hay un 18% de los lectores que confunde la importancia del cargo -alcalde- con la que tiene realmente la persona que lo ostenta.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1*	2	3	4
0-31	613	527	207	240
32-38	925	461	80	252
39-44	1391	365	51	246
45-50	1692	245	43	155
51-63	2058	105	11	49
Porcentaje	68	18	4	10

Pregunta 34: Texto literario: Diálogo teatral. Comprensión inferencial.
Nivel de dificultad: .672

44. En este texto no existe ningún narrador que describa a cada uno de los personajes, sin embargo estos son igualmente caracterizados por:

Sus amigos	19%
* Su actuación y sus palabras	67%
Su madre	3%
Su apuntador	11%

El 67% de los lectores se ha dado cuenta de que la información sobre lo que hacen y dicen los personajes la proporcionan ellos mismos. La elección de cualquiera de las otras respuestas no tiene otra justificación que una falta de atención a lo leído o a lo que se pregunta.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	537	553	192	277
32-38	468	895	54	236
39-44	439	1321	23	222
45-50	278	1657	4	169
51-63	123	1989	2	106
Porcentaje	19	67	3	11

Pregunta 45: Texto literario: Diálogo teatral. Lectura crítica. Nivel de dificultad: .471

45. ¿Qué personaje te parece a ti que manda más en este pueblo?

El alcalde.	43%
El mozo 1º.	8%
* La alcaldesa.	47%
La vecina 1ª.	1%

A partir de una lectura crítica, el lector puede darse cuenta de que quien realmente manda es la alcaldesa y no el alcalde, como podría esperarse. Sin embargo, es muy escasa la diferencia entre los lectores que han respondido la alcaldesa (47%) y los que han respondido el alcalde (43%), que han empleado la lógica de lo esperado para contestar.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	895	280	302	111
32-38	1012	193	487	20
39-44	1051	180	827	7
45-50	800	107	1254	0
51-63	466	40	1725	0
Porcentaje	43	8	47	1

Pregunta 46: Texto literario: Diálogo teatral. Lectura crítica. Nivel de dificultad: .408

46. ¿Por qué crees que el personaje que has elegido manda más?

Porque tiene un cargo político.	41%
* Porque es quien tiene más carácter y es quien manda callar o hablar.	41%
Porque es el que más habla.	12%
Porque es el más rico del pueblo.	7%

Esta pregunta es una explicación de la elección anterior, por lo que arrastra su porcentaje de error. Los lectores que han elegido a la alcaldesa han podido optar por las respuestas dos y tres, los que eligieron al alcalde, por la

número uno, y si eligieron al mozo, también habrán elegido ahora la respuesta tres. Esta posibilidad de elección explicaría los mínimos cambios en los porcentajes de las dos preguntas.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	679	295	282	297
32-38	888	400	241	151
39-44	1009	667	245	118
45-50	871	1024	218	47
51-63	529	1558	126	16
Porcentaje	41 (1)	41	12	7

(1) Este distractor no ha funcionado correctamente por lo que puede haber repercutido en los resultados de este ítem.

Pregunta 47: Texto literario: Diálogo teatral. Comprensión inferencial.

Nivel de dificultad: .495

47. Desde tu punto de vista ¿cuál de las afirmaciones que aparecen a continuación describiría mejor a los habitantes de este pueblo:

- Son muy vagos, no hacen nada por acabar con las ratas 20%
- No son prácticos ni efectivos 35%
- Son muy ingeniosos para acabar con las ratas 15%
- * Son muy desconfiados 50%

Lo que se infiere del texto es que los habitantes del pueblo son muy desconfiados, aun cuando a algunos lectores les parezca que son muy ingeniosos -que posiblemente lo sean- y a otros que son poco prácticos o efectivos para acabar con las ratas. Sólo la mitad de los lectores ha respondido correctamente.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	362	273	453	400
32-38	446	235	399	522
39-44	493	277	329	894
45-50	402	318	197	1206
51-63	231	293	72	1649
Porcentaje	20 (1)	35 (1)	15	50

(1) Estos dos distractores no han funcionado correctamente, lo que puede haber repercutido en los resultados de este ítem.

Pregunta 48: Texto literario: Diálogo teatral. Comprensión inferencial.

Nivel de dificultad: .716

48. ¿Cómo es el alcalde?

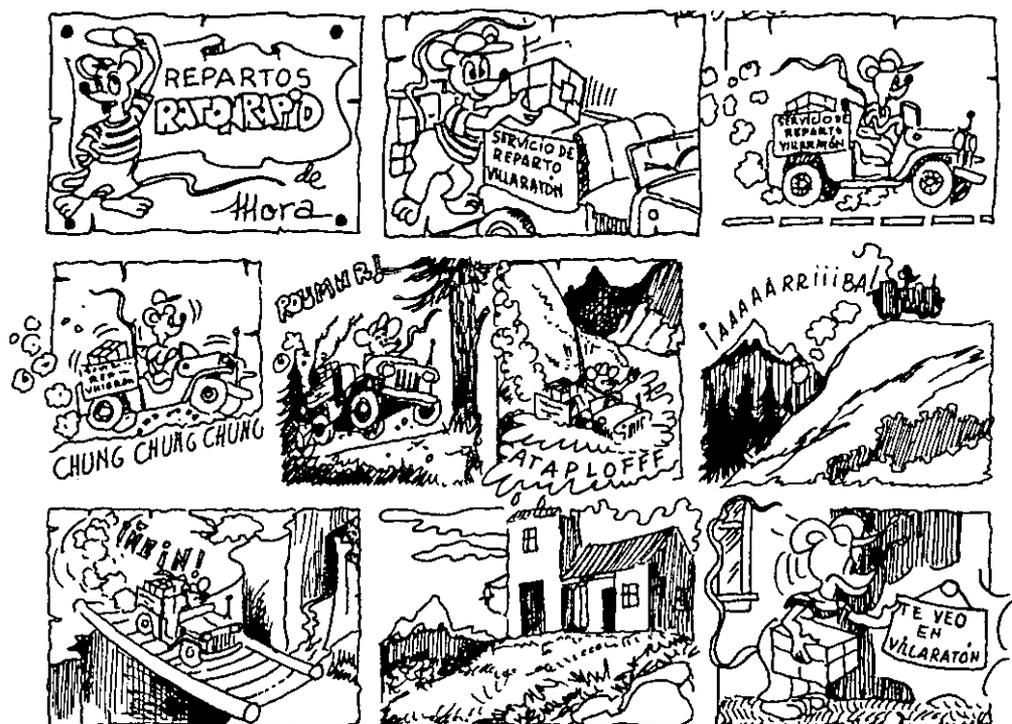
Es muy justo	12%
Es muy buen gobernante	11%
Es muy inteligente	6%
* Está dominado por su mujer	72%

Del texto también se infiere que el alcalde está dominado por su mujer. En ningún caso puede afirmarse cualquiera de las otras opciones. A esta conclusión ha llegado el 72% de los lectores.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	438	395	258	426
32-38	349	296	156	848
39-44	214	220	91	1492
45-50	101	128	26	1908
51-63	9	33	5	2185
Porcentaje	12	11	6	72

* El texto siguiente es un cómic en el que imagen, texto y signos se unen.



Pregunta 52: Texto verbal y no verbal: Cómic. Reorganización de la información. Nivel de dificultad: .861

52. En estas viñetas se nos cuenta una historia aunque no existen diálogos. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta?

- El ratón se va de vacaciones al campo. 4%
- * El ratón es un repartidor de paquetes. 86%
- El ratón tiene su centro de trabajo fuera de Villaratón. 9%
- El ratón siempre está alegre. 1%

A los lectores les basta con reorganizar la información que les proporciona la viñeta número dos para poder responder a esta pregunta, lo que consigue hacer correctamente el 86%.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4
0-31	190	858	311	76
32-38	87	1227	214	27
39-44	37	1696	176	16
45-50	11	2011	89	7
51-63	6	2188	38	1
Porcentaje	4	86	9	1

Pregunta 53: Texto verbal y no verbal: Cómic. Comprensión inferencial.

Nivel de dificultad: . 371

53. ¿Cuál de estas cosas no se dice en la historieta pero la podemos deducir por las imágenes?

- El ratón vive en un país muy pobre, porque no tiene carreteras. 11%
- El ratón se ha equivocado de dirección. 9%
- * La casa a la que se envía el paquete no está en un núcleo urbano. . . 37%
- La persona a la que se envía el paquete ya no vive en esa dirección. . . 43%

Al leer las imágenes de las viñetas se infiere que la casa a la que se envía el paquete no está en un núcleo urbano, cosa que ha hecho el 37% de los lectores. Sin embargo, el 43%, debido quizá al cartel que aparece en la puerta de la casa, ha llegado a la conclusión errónea de que la persona a la que se le envía el paquete no vive en esa dirección.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	351	229	327	494
32-38	255	221	365	660
39-44	210	151	585	942
45-50	156	113	838	982
51-63	75	56	1262	832
Porcentaje	11	9	37	43 (1)

(1) Este distractor no ha funcionado correctamente, lo que puede haber repercutido en los resultados de este ítem.

Pregunta 54: Texto verbal y no verbal: Cómic. Lectura crítica. Nivel de dificultad: .535

54. Fíjate en las diferencias que existen entre palabras como CHUNG CHUNG CHUNG, ROUMNR!, CATAPLOFFF, ¡AAAAARRIIBA!, ¡ÑEIN! y las que aparecen escritas en el cartel del coche. Después señala la respuesta correcta.

- En ambos casos se pretende comunicar lo mismo 13%
 Quien ha escrito los carteles pretende comunicar algo a otras personas y el coche, comunicarse con otros coches 15%
 * Las palabras de los carteles siguen unas normas lingüísticas de carácter general, los sonidos que emite el coche podían haber sido otros parecidos 54%
 Como no existe diálogo en ningún caso, no se comunica nada 19%

Algo más de la mitad de los lectores -54%- ha contestado a la pregunta correctamente. Las otras tres posibles respuestas, que se reparten prácticamente a partes iguales la casi otra mitad de los lectores, carecen de sentido y pueden estar motivadas porque los alumnos desconozcan aun los diferentes tipos de lenguaje.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3*	4
0-31	214	256	352	309
32-38	234	283	495	378
39-44	272	250	823	431
45-50	282	244	1166	347
51-63	125	133	1787	153
Porcentaje	13	15	54	19

* *El último texto es divulgativo y ha resultado ser, en su conjunto, el más difícil de comprender para los alumnos.*

LA AMISTOSA BALLENA ASESINA

Algunos no pierden la mala fama nunca, aunque demuestren hasta la saciedad que no son lo que parecen. Con la orca pasa un poco de eso. Ha demostrado ser un animal inteligente, buen compañero, pacífico y entrañable. Sólo que tiene un voraz apetito y come de todo.

Con sus 9 metros y 10 toneladas de peso, la orca es un cetáceo ágil y potente. Sin duda, es la ballena más rápida, ya que puede alcanzar los 56 kilómetros por hora. Además es la ballena más vistosa, con esa piel tersa, negra y blanca, un tanto parecida a la de una vaca suiza.

Nada de lo que vive en el mar está a salvo de este superdepredador. Peces, mamíferos, incluso grandes ballenas son presas fáciles.

A pesar del calificativo de asesinas, estas ballenas no matan al hombre. Lo que sí que comen es lo mismo que pesca el hombre. Por eso, hace años se les disparaba con total impunidad.

*Pregunta 56: Texto informativo: Divulgación. Comprensión inferencial.
Nivel de dificultad: .414*

56. "Se les disparaba con total impunidad" quiere decir:

- | | |
|---|-----|
| * Nadie castigaba a los que las cazaban. | 41% |
| Se dejaban cazar muy fácilmente. | 16% |
| Se utilizaban rifles de aire comprimido. | 18% |
| Se les disparaba con flechas. | 24% |

La gran mayoría de los lectores de esta edad no conoce el significado de *impunidad*, pero haciendo una inferencia de lo leído, se puede llegar a comprender y contestar correctamente esta pregunta, algo que logra el 41% de los lectores. Quizá ese desconocimiento del significado de la palabra *impunidad* ha llevado a los alumnos a fijarse en la primera parte de la frase y elegir la cuarta opción (24%), o la tercera, al asociar disparar con... rifles (18%). La aparición en la última frase de la lectura de la palabra *disparo* es probable que haya hecho pensar a algunos lectores en rifles (18%). La segunda opción sólo tiene la explicación de una contestación por azar debido a la falta de

tiempo o al cansancio (esta pregunta está al final del cuestionario) o se trata de una absoluta falta de comprensión sobre lo leído.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1*	2	3	4
0-31	289	247	345	399
32-38	362	222	313	465
39-44	566	309	329	516
45-50	866	332	322	446
51-63	1444	269	224	245
Porcentaje	41	16 (1)	18	24 (1)

(1) Estos distractores no han funcionado correctamente y pueden haber repercutido en los resultados de este ítem.

Pregunta 57: Texto informativo. Divulgación. Comprensión inferencial.

Nivel de dificultad: .492

57. En realidad, ¿por qué se las cazaba?

- Porque se acercaban a la playa y asustaban a las personas. 6%
- Porque su carne se vendía muy bien. 24%
- Porque tienen una bonita piel. 20%
- *Porque dejaban sin pesca el lugar donde vivían. 49%

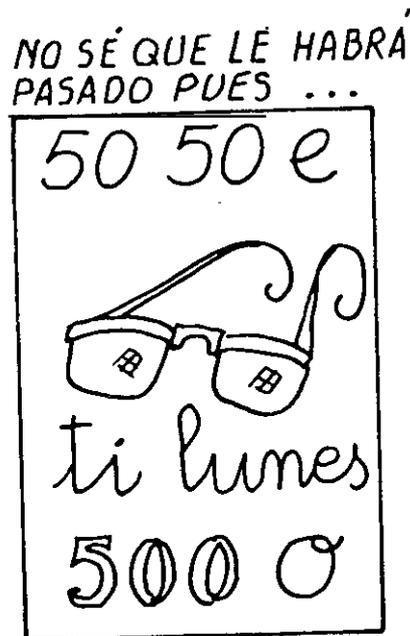
El lector tiene que realizar una inferencia que le permita unir la información que aparece en la lectura, en la que se dice que las ballenas "lo que sí comen es lo mismo que el hombre", y la opción de respuesta en la que se dice que las cazaban porque dejaban sin pesca el lugar donde vivían, lo que ha logrado el 49% de los lectores. En el texto se habla de la piel de la ballena, pero no se dice que sea cazada por ello, lo que ha llevado a equivocarse al 20% de los lectores. No aparece ninguna información sobre la caza de ballenas para la venta de su carne aunque sea una realidad en muchos casos, lo que ha confundido al 24%. Y, por último, en el texto se dice de manera expresa que estos animales no matan al hombre, por lo que el 6% no ha comprendido esta parte de la lectura al señalar como correcta la opción primera.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2	3	4*
0-31	168	428	349	297
32-38	136	446	322	433
39-44	115	508	391	659
45-50	82	412	378	1088
51-63	36	251	239	1650
Porcentaje	6	24	20	49

* La prueba concluía como empezaba, con un texto verbal y no verbal. En este caso se trataba de *resolver un jeroglífico*. Es otra forma de comprensión escrita. El lector tiene que seguir los pasos más comunes para su resolución: transformar los signos que aparecen en signos gráficos para después unirlos o separarlos buscando palabras con significado; en este caso cuenta con la ayuda de una de las respuestas.

Pregunta 59: Texto verbal y no verbal: Jeroglífico. Comprensión inferencial. Nivel de dificultad: .387



59. Rodea con un círculo el número correspondiente a la solución de este jeroglífico

está pálido	15%
*llega fastidiado	39%
no ha dicho nada	19%
no ha llamado todavía	27%

Analizar las respuestas de este ítem no parece que tenga más sentido que el hecho de poner de manifiesto que, al menos el 39% de los alumnos realiza en clase ejercicios para descifrar diferentes códigos de comunicación.

El análisis estadístico es el siguiente:

Fractiles	Distractores			
	1	2*	3	4*
0-31	276	276	287	334
32-38	261	335	259	362
39-44	263	475	305	462
45-50	212	700	311	479
51-63	131	1136	252	431
Porcentaje	15	39	19	27(1)

(1) Este distractor no ha funcionado correctamente, lo que puede haber repercutido en los resultados de este ítem.

8.3. Porcentaje medio de aciertos.

Una vez analizados los ítems que forman parte del estudio, se ha calculado el porcentaje de aciertos por alumno. Si un alumno no contesta a una pregunta se considera como error sobre el total de preguntas de la prueba. El dato utilizado como resumen de la prueba es el porcentaje medio de aciertos por alumno.

El porcentaje medio de aciertos en los ítems de comprensión de la prueba de Lengua es de 64,1%, con un error típico de 0,8%, con lo que se puede afirmar, con un 95,5% de certeza, que para la población objeto de estudio el valor real del porcentaje medio de aciertos por alumno está entre 63,3% y 64,9%.

CAPÍTULO IX. Resultados de la prueba por tipos de texto y niveles de comprensión

9.1. Primera aproximación a los resultados

Con el fin de contrastar la primera de las hipótesis de este estudio: *El nivel de comprensión de los alumnos es el mismo en los diferentes tipos de textos analizados*, se va a analizar, en primer lugar, cada una de las preguntas de la prueba de comprensión lectora, el porcentaje de no respuesta, el grado de dificultad, y un análisis ítem a ítem a partir del porcentaje de respuestas correctas de los alumnos. En segundo lugar, los resultados se analizarán en función del tipo de texto, del grado de dificultad de los mismos (lecturabilidad) y del nivel de comprensión que se haya exigido a los alumnos.

Todos estos datos van a dar lugar a que se calcule, a través de análisis de regresión, cuál hubiera sido el nivel de respuesta de los alumnos -su nivel de comprensión de los textos- si la dificultad, lecturabilidad y nivel de comprensión exigida hubiera sido la misma.

Agrupados los ítems en función del tipo de texto, con la nueva puntuación obtenida tras el análisis, se podrá contrastar la hipótesis que se plantea.

9.2. Resultados de las distintas partes de la prueba en función del tipo de texto

En este apartado se pretende contrastar la primera hipótesis de este estudio: *“El nivel de comprensión de los alumnos es el mismo en los diferentes tipos de texto”*

Si se parte, como se dijo en el marco teórico, de que la comprensión se basa en el hecho de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar un significado, parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas, esto es, cómo está estructurado el texto y se apoye en dicha estructura para anticipar o predecir la información que vendrá a continuación. En relación

con esto conviene volver a recordar que todos los textos son distintos; las características de estilo y estructura dependen del autor aun cuando haya ciertos rasgos comunes a los diversos tipos de texto y el hecho de conocerlos contribuya a mejorar la comprensión (Bartlett, 1978; Taylor y Samuels, 1983, Taylor y Beach, 1984).

Los textos escritos constituyen medios culturales para la construcción social del sentido, son portadores de significación y contribuyen 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 lector ha llegado a ser persona.

Como ya se ha expuesto anteriormente, parece que hay más dificultad en la comprensión de un texto expositivo -informativo- porque el lector tiene que estar constantemente desarrollando su capacidad de análisis y crítica, enfrentándose al texto para desvelar si lo que le comunica es verdadero o falso. Cuando el lector se enfrenta a un texto narrativo -literario- sabe que su visión del mundo puede ampliarse, que su capacidad de análisis y crítica también puede desarrollarse, sin embargo, no tiene que estar tan pendiente de la veracidad de lo que el autor escribe. Sabe que un elemento fundamental que puede encontrarse en ese tipo de textos es la fantasía, por lo que cuestionarse continuamente el contenido del texto no es fundamental en la lectura de estos textos.

Las puntuaciones logradas por los alumnos no corroboran las teorías anteriormente expuestas ya que las puntuaciones obtenidas en función del tipo de texto han sido las siguientes:

	Tipos de texto	% de aciertos
Compresión escrita	Texto literario	60%
	Texto informativo	66%
	Texto verbal y no verbal	68%

Como puede apreciarse el porcentaje de aciertos más bajo corresponde a los textos literarios; le sigue en dificultad los informativos y son los textos verbales y no verbales los que resultan más fáciles.

Se trataría ahora de saber si esas diferencias son o no significativas. Para ello se realizó un análisis de varianza y se obtuvo que no existen diferencias ($F=0,50$, g.l.= 2,37, $p.<.6117$) entre las dificultades presentadas en los distintos tipos de texto.

Inicialmente, y a tenor de estos datos, parece que la primera hipótesis del trabajo puede ser confirmada. Sin embargo, después de exponer estas puntuaciones directas, de investigar dentro de cada uno de los tipos de texto, se van a analizar los niveles de comprensión requeridos para contestar a cada una de las preguntas y se va a hallar el nivel de lecturabilidad de los distintos textos.

Si a través de un análisis de regresión se consiguen contrarrestar algunos de estos índices, igualando así los textos salvo, como es lógico, su tipo, se podrá llegar a saber si se confirma o no la hipótesis inicial.

Volviendo a las puntuaciones obtenidas en función del tipo de texto, los que han resultado tener menor dificultad para los alumnos han sido los textos verbales y no verbales, después los informativos y, por último, los literarios. Las diferencias entre los resultados son, como ya se ha puesto de manifiesto, difícilmente interpretables ya que pueden deberse a gran número de variables no controladas. Algunas de estas variables: nivel de comprensión, lecturabilidad de los textos, etc. se van a intentar controlar; sin embargo, hay otras que escapan a este estudio como, por ejemplo, los intereses y gustos de los lectores, sus conocimientos previos, y el tiempo que individualmente, o en la escuela, dedican al desarrollo de habilidades de comprensión en los distintos tipos de texto.

También habrá de tenerse en cuenta el número de preguntas que se realizan sobre un mismo tipo de texto, ya que tener un reducido número de ellas -en algunos casos, una sola cuestión- no permite una buena medida, aunque el valor que se ha obtenido puede tomarse como un indicador de tendencias.

9.2.1. El texto literario

Con frecuencia, en los textos literarios, la mayoría de las situaciones son un hecho común de todas las personas, y por tanto no se necesita reconstruir mentalmente un escenario o un modelo mental para interpretarlas cuando se presentan de nuevo. En cierta medida, se puede decir que el alumno cuenta con el modelo mental preparado y sólo tiene que actualizarlo para asimilar la nueva versión que se le ofrece en el nuevo texto. En definitiva, tiene un esquema mental de lo que va a leer. En ese esquema están contenidos los componentes prototípicos de ese objeto, situación o concepto y, además, las tramas de las relaciones que existen entre ellos.

Los cuentos infantiles pueden ser un ejemplo claro de esta situación. El lector sabe que tras “Érase una vez...”, que es la introducción, se va a presentar un suceso o acontecimiento que rompe con la rutina, con lo cotidiano, que necesita de una respuesta, de un final. Por último, superado todo, hay una nueva situación como consecuencia de todo el proceso.

Estas categorías y las relaciones temporales y causales constituyen la representación mental esquemática de lo que cabe esperar en un cuento y se avivan en el momento de enfrentarse a un texto de estas características. Las estructuras textuales son básicamente las que se ponen en un primer plano en la comprensión de los textos literarios, dejando los conocimientos previos en segundo lugar. Lo contrario va a ocurrir en los textos informativos en los que son los conocimientos previos los que permiten interpretarlos. Parece pues consecuente pensar que los textos literarios deberían ser, generalmente, más sencillos de comprender.

Los resultados en este tipo de textos fueron los siguientes:

TEXTO LITERARIO					
Tipo de texto	Pregunta	No contesta	Errores	Aciertos	Promedio de aciertos
Descripción	30	4%	38%	58%	62%
	31	3%	20%	76%	
	32	4%	30%	66%	
	33	6%	27%	67%	
	34	5%	28%	67%	
Diálogo	35	4%	54%	42%	69%
	16	1%	27%	72%	
Monólogo	18	2%	32%	67%	73%
	26	1%	36%	63%	
Teatro	27	1%	16%	83%	52%
	42	9%	32%	59%	
	43	10%	29%	61%	
	44	12%	30%	59%	
	45	10%	48%	42%	
	46	11%	53%	36%	
	47	13%	45%	42%	
	48	12%	36%	63%	

Se analizaron las respuestas de los alumnos a las 17 preguntas basadas en textos literarios -de las que seis tienen como base una descripción, dos un diálogo, otras dos un monólogo, y siete un texto teatral-. Se observa que el porcentaje medio de aciertos por alumno ha sido del 60%. Las tres preguntas con más dificultad han tenido un porcentaje de aciertos del 42% y la más fácil del 83%.

La mayor o menor dificultad encontrada por los alumnos en los diferentes tipos de textos no puede ser comparada en estos momentos. Falta conocer el nivel de dificultad de comprensión de cada pregunta y el índice de lecturabilidad del texto. Hay un aspecto imposible de compensar y es el escaso número de preguntas de cada apartado, en ocasiones tan pequeño que no puede inferirse ningún dato.

9.2.2. El texto informativo

Los textos informativos exponen a los alumnos distintos aspectos sobre otros tantos temas de interés. Se trata de textos que están en la base para comprender ciertas motivaciones de la sociedad en la que está inmerso el alumno, que ofrecen, dentro de las limitaciones de una prueba como la empleada, una variedad de temas que coinciden con otros tantos intereses y motivaciones de los alumnos.

Este tipo de textos, con independencia de su estructura, requieren para su comprensión unos conocimientos previos. Se puede decir que en los textos expositivos suele haber una introducción, un problema, una solución, una evaluación y una conclusión. Conocer esta estructura o alguna otra más completa puede ayudar en la comprensión de estos textos, pero tener una información previa sobre el contenido del que se informa es fundamental para comprender más y mejor.

En la prueba se incluyeron distintos textos informativos sobre los que se realizaron 12 preguntas. En una receta en la que se basan 3 preguntas, unas instrucciones aparecían con 3 preguntas, una noticia con 4 preguntas y un texto divulgativo con 2 preguntas. Al igual que ocurre con los textos literarios, y por los mismos motivos, tampoco pueden ser comparados los distintos tipos de textos informativos. El porcentaje global de aciertos de esta parte de la prueba ha sido de 66%; la pregunta con mayor nivel de dificultad ha tenido un 31% de aciertos y la más fácil, un 87%.

TEXTO INFORMATIVO					
Tipo de texto	Preguntas	No contesta	Errores	Aciertos	Promedio de aciertos
Receta	20	1%	23%	76%	77%
	21	3%	30%	68%	
	22	1%	12%	87%	
Instrucciones	2	9%	32%	67%	77%
	3	1%	15%	83%	
	4	1%	19%	80%	
Noticia	36	4%	37%	59%	67%
	37	5%	10%	85%	
	38	9%	52%	39%	
	39	5%	11%	84%	

Tipo de texto	Preguntas	No contesta	Errores	Aciertos	Promedio de aciertos
Texto divulgativo	56	22%	47%	31%	34%
	57	23%	40%	37%	

9.2.3. El texto verbal y no verbal

Por último, la prueba recoge mensajes en los que el lenguaje verbal aparece en relación con otros sistemas de comunicación no verbal, en este caso, la imagen.

Como puede apreciarse por el contenido, se trata de textos literarios en unos casos e informativos en otros. Sin embargo, se han analizado independientemente de aquellos al ser textos con un doble canal de información: texto e imagen.

Para este tipo de texto la prueba incluye 11 preguntas: 2 hacen referencia a un anuncio, 4 se basan en un plano, 3 en un cómic y 2 más en un jeroglífico y una representación icónica. El porcentaje medio de aciertos en esta parte de la prueba ha sido del 68%, la pregunta con mayor nivel de dificultad ha tenido un porcentaje de aciertos del 26%, y las dos que han resultado ser más fáciles, del 95%.

Así pues, ha sido el jeroglífico, con un 26% de aciertos, el texto que ha resultado más difícil porque no se trataba sólo de comprensión lectora. Resolver un jeroglífico implica, en el fondo, la resolución de un problema que va más allá de la comprensión lectora propiamente dicha.

La comprensión de textos informativos acompañados de la imagen correspondiente ha obtenido un porcentaje de aciertos superior al que se ha logrado cuando estos textos no iban acompañados de imagen o ésta era puramente ilustrativa.

Por el contrario las preguntas referidas al "cómic", que en este contexto se podría considerar dentro de los denominados textos literarios, han obtenido

un porcentaje de aciertos en sus respuestas sensiblemente inferior a los que se han logrado en los textos sin imágenes.

Con independencia del nivel de comprensión requerida, que se verá con posterioridad, parece que los resultados pueden estar muy vinculados a los intereses de los lectores; a si los alumnos son o no lectores de *cómic*, o a si conocen o no los símbolos y signos que forman parte de su código de lenguaje.

TEXTO VERBAL Y NO VERBAL					
Tipo de texto	Preguntas	No contesta	Errores	Aciertos	Promedio de aciertos
Anuncio	1A	1%	4%	95%	95%
	1B	1%	4%	95%	
Jeroglífico	59	31%	43%	26%	26%
R. Icónica	29	2%	25%	73%	73%
Plano	11	2%	13%	85%	79%
	12	2%	31%	66%	
	13	2%	14%	84%	
	14	1%	19%	80%	
Cómico	52	15%	13%	73%	48%
	53	17%	52%	31%	
	54	21%	39%	41%	

9.3. Resultados de los distintos textos de la prueba en función de su índice de lecturabilidad.

Conocer la lecturabilidad de un texto permite predecir la dificultad del mismo mientras que las pruebas tradicionales sólo la miden. En este caso no se empleó ningún índice de lecturabilidad para la elección de textos por lo que parece un contrasentido hallarlo con posterioridad. La única razón de hacerlo está en justificar quizá algunos resultados y en utilizar estos índices para realizar un análisis de regresión que permita igualar la dificultad de los textos y poder comparar los resultados de comprensión en los distintos tipos de texto con mayores garantías para aceptar o rechazar la primera hipótesis del

estudio: "La comprensión de los alumnos es la misma en cualquier tipo de texto".

Como ya se dijo en la primera parte de este trabajo al hablar de la lecturabilidad, sus fórmulas de predicción constituyen uno de los medios de análisis de la eficacia comunicativa del lenguaje escrito.

El índice que aquí aparece está basado en el análisis de las doce variables utilizadas por Rodríguez Diéguez (ver pág. 57-58 de esta tesis). Algunas de estas variables aparecen en el siguiente cuadro:

Título	Número de				letras por palabra	palabras por oración
	palabras	líneas	oraciones	párrafos		
<i>El medio ambiente</i>	107	20	9	5	5	12-22
<i>El fuego que afectó a 6.400 ha...</i>	214	29	16	9	5	13-31
<i>La amistosa ballena asesina</i>	162	19	12	5	4	14-22
<i>El secreto de las hojas</i>	185	28	18	12	5	10-23
<i>Anastasia</i>	214	29	16	9	5	13-31
<i>Industrias y andanzas de Alfanhui</i>	341	31	20	4	4	17-48
<i>Va de cuento</i>	314	37	22	16	5	14-72
<i>La abuela</i>	120	11	10	2	4	12-44

Este método para obtener el coeficiente de lecturabilidad de un texto permite, además de conocer el índice de dificultad global del mismo, contrastar, por cada variable, el valor en dicho texto con el valor promedio y saber cuál de dichas variables ha de modificarse para ajustar ambos valores. En este caso, sólo se va a utilizar el índice de dificultad global del texto puesto que esta valoración se ha realizado con posterioridad a que la prueba fuera respondida por los alumnos y carece de sentido el análisis pormenorizado de cada variable.

Los índices de dificultad están expresados en puntuaciones "z". Los valores negativos indican una dificultad que llega a ser máxima cuando alcanza el valor -3. Los valores positivos, por el contrario, indican una dificultad cada vez menor a medida que se acercan al valor +3.

Titulo	Tipo de texto	Índice de lecturabilidad
<i>El medio ambiente</i>	Informativo. Instrucciones	-1.3446
<i>El fuego que afectó a 6.400 ha. de las Galápagos...</i>	Informativo. Noticia	- 1.0397
<i>La amistosa ballena asesina</i>	Informativo. Divulgativo	-0.7333
<i>El secreto de las hojas</i>	Informativo. Receta	-0.5159
<i>Anastasia</i>	Literario. Diálogo	-0.4415
<i>Industrias y andanzas de Alfanhuí</i>	Literario. Descripción	-0.3924
<i>Va de cuento</i>	Literario. Teatro	-0,3109
<i>La abuela</i>	Literario. Monólogo	-0,1331

Como puede apreciarse, los textos han tenido, en general, un índice de dificultad normal para los alumnos de este nivel educativo, ya que todos los valores han resultado ser negativos. Los textos aparecen ordenados de mayor a menos dificultad lo que permite apreciar también que los de contenido informativos (-0,5159 a -1,3446) tienen un índice de dificultad superior a los literarios (-0,1331 a -0,4415).

Hay que señalar, no obstante, que el procedimiento por el que se halla el índice de lecturabilidad requiere textos con una extensión en torno a 500 palabras, aspecto que no cumple ninguno de los textos de la prueba, lo que lleva a considerar aproximativos los índices hallados.

Con todo, parece que existe una relación con la teoría que, recogida en la primera parte de esta tesis, afirma que los textos expositivos tienen más dificultad en ser comprendidos que los narrativos. Aquí, aunque no es del todo exacto, se hace corresponder textos expositivos con informativos y textos narrativos con literarios.

Por el contrario, si se comparan los resultados obtenidos por los alumnos en los distintos textos con el índice de dificultad de los mismos, aparecen unos desajustes (como por ejemplo, el que aparece en el texto titulado *El medio ambiente* que teniendo el índice de dificultad más alto tiene el porcentaje de aciertos más alto) que, en alguna medida, pueden ser explicados por el nivel de comprensión requerido para contestar a las preguntas que se formulan. También podría aventurarse la idea de que estos desajustes se deben a una mayor familiaridad (conocimiento de estrategias)

de los alumnos con los textos informativos -el alumno maneja con frecuencia libros de texto- que de los textos literarios.

Título	Porcentaje de aciertos	Índice de dificultad
<i>El medio ambiente</i>	77%	-1.3446
<i>El fuego que afectó a 6.400 ha. de las Galápagos...</i>	67%	- 1.0397
<i>La amistosa ballena asesina</i>	34%	-0.7333
<i>El secreto de las hojas</i>	77%	-0.5159
<i>Anastasia</i>	69%	-0.4415
<i>Industrias y andanzas de Alfanhuí</i>	62%	-0.3924
<i>Va de cuento</i>	52%	-0,3109
<i>La abuela</i>	73%	-0,1331

9.4. Resultados de la prueba en función de los procesos de comprensión

Como ya se vio en la matriz construida a partir del análisis de las preguntas de la prueba, éstas -además de realizarse sobre distintos tipos de textos que tenían, como ya se ha demostrado, un nivel diferente de lecturabilidad- requerían también distintos niveles de comprensión por parte del lector: literal, reorganizativo, inferencial y crítico. Y los resultados fueron:

Comprensión escrita	Comprensión literal	68%
	Reorganización	78%
	Comprensión inferencial	59%
	Lectura crítica	50%

9.4.1. Comprensión literal

Los procesos de comprensión a este nivel permiten que el lector forme proposiciones a partir del significado de las palabras. Comprende, a su vez, dos subprocesos necesarios para que se dé la comprensión literal: el acceso léxico y el análisis. A través del acceso léxico el lector identifica el significado de las palabras descodificadas, y a través del análisis se combina el significado de varias palabras para formar una proposición. En este nivel de comprensión el lector reconoce, localiza e identifica los elementos, los detalles (nombres,

personajes...), los rasgos de los personajes y el recuerdo de hechos, épocas y lugares.

En la prueba sólo había dos preguntas con este nivel de comprensión. En concreto, el lector tenía que recordar dos lugares, uno en el que estaba ubicado un estanque y otro, desde el que al protagonista le gustaba contemplar el jardín de su casa.

COMPRESIÓN LITERAL				
Tipo de texto	Preguntas	No contesta	Errores	Aciertos
	30	4%	37%	59%
Literario	31	3%	20%	77%

La comprensión literal se mide en la prueba sólo a través de dos ítems, con lo que es difícil concluir cuál es el nivel de este tipo de comprensión por parte de los alumnos. El bajo porcentaje logrado está más influido, quizá, por el tipo de texto -las dos preguntas pertenecen a un mismo texto literario, que ha resultado ser el tipo de texto más complejo para los alumnos- que por el nivel de comprensión que se requiere.

9.4.2. Reorganización

En este nivel de comprensión, el lector ordena desde su visión personal las ideas e informaciones de la lectura que realiza mediante procesos de clasificación y síntesis. En este nivel de comprensión el lector categoriza personas, objetos, lugares, reproduce o condensa el texto, realiza refundiciones de diversas ideas, hechos, etc.

En la prueba, y sobre los textos verbales y no verbales, el lector ha tenido que reorganizar y combinar la información que extraía tanto de la lectura de palabras como de la lectura de imágenes y también ha tenido que clasificar y categorizar la información de ambas.

El alumno, en los textos informativos, ha tenido que sintetizar y refundir ideas para saber qué está leyendo, para qué necesita los objetos que se le presentan y qué logrará si pone en práctica lo leído.

Por último, en los textos literarios, el lector, básicamente, ha tenido que clasificar la información del texto.

REORGANIZACIÓN				
Tipo de texto	Preguntas	No contesta	Errores	Aciertos
Verbal y no verbal	1B	1%	4%	95%
	11	2%	13%	85%
	12	2%	31%	66%
	13	2%	14%	84%
	14	1%	19%	80%
	52	14%	12%	75%
Informativo	20	1%	22%	77%
	21	3%	29%	69%
	22	1%	11%	88%
	37	4%	9%	87%
Literario	27	1%	15%	84%
	32	4%	30%	66%
	33	6%	26%	68%
	34	5%	27%	69%

9.4.3. Comprensión inferencial

El nivel de comprensión inferencial requiere del lector, como ya se ha dicho anteriormente, un proceso a través del cual vaya más allá de la información que aparece explícita en el texto, realizando procesos de integración, resumen y elaboración de la información leída. Estos procesos van íntimamente ligados a la experiencia personal del lector y le ayudan a sacar conjeturas e hipótesis. Todo ello le permite inferir detalles adicionales que el escritor podría haber añadido y no aparecen en la lectura, inducir de lo leído significados o enseñanzas morales, plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes, etc.

En esta prueba, y sobre los textos verbales y no verbales, el lector ha tenido que deducir una conclusión de lo leído tanto en el texto como en la imagen y ha reorganizado la información para dar un significado a lo leído.

COMPRESIÓN INFERENCIAL				
Tipo de texto	Preguntas	No contesta	Errores	Aciertos
Verbal y no verbal	1A	1%	4%	95%
	53	15%	54%	32%
	59	30%	43%	27%
Informativo	3	1%	14%	85%
	4	1%	17%	82%
	36	4%	37%	60%
	38	9%	51%	40%
	39	5%	11%	85%
	56	21%	47%	33%
	57	22%	40%	39%
Literario	16	1%	26%	73%
	26	1%	34%	65%
	42	8%	31%	62%
	43	9%	28%	43%
	44	11%	29%	60%
	47	12%	45%	44%
	48	11%	25%	64%

9.4.4. Lectura crítica

La lectura crítica requiere del lector un juicio valorativo tanto de la realidad como de la fantasía, lo que supone un índice de dificultad superior al resto de los niveles anteriormente citados.

La prueba de comprensión realizada por estos alumnos constaba de seis cuestiones sobre las que el lector tenía que dar su visión crítica:

LECTURA CRÍTICA				
Tipo de texto	Preguntas	No contesta	Errores	Aciertos
Verbal y no verbal	54	19%	37%	43%
Informativo	2	1%	32%	67%
Literario	18	2%	30%	68%
	35	4%	53%	43%
	45	9%	48%	43%
	46	10%	53%	37%

Realizados los análisis que permiten conocer la lecturabilidad de los textos, el nivel de dificultad de cada pregunta, el nivel de comprensión exigido en cada pregunta, etc., se va a construir una matriz para llevar a cabo los análisis de regresión necesarios que permitan confirmar o rechazar la hipótesis sobre la que se está trabajando.

9.5. Detracción de los diferentes efectos que inciden en los resultados

A partir de los datos obtenidos, se ha generado una matriz con todos los ítems de la prueba y para cada uno de ellos se ha considerado:

- el tipo de texto al que pertenece
- el índice de lecturabilidad
- el nivel de dificultad
- el nivel de comprensión que requería la pregunta
- el número de palabras, líneas, oraciones y párrafos del texto
- el número de palabras de la pregunta
- el promedio de palabras de los distractores

Los análisis factoriales han puesto de relieve la siguiente agrupación de las variables:

a. Factor 1. **Estructura formal del texto**: el número de palabras, líneas, oraciones y párrafos de los textos. Este factor explica el 80,7 de la varianza.

b. Factor 2. **Complejidad de la comprensión**: que ha agrupado tanto el nivel de comprensión como la longitud de la pregunta y de los distractores.

Además de:

- c. Índice de lecturabilidad.
- d. Nivel de dificultad.

Se ha realizado una correlación entre estos factores y se ha comprobado que existe correlación (-.474) entre el nivel de dificultad y la complejidad de la comprensión ($p. \leq .001$) y que la lecturabilidad está afectada por la estructura formal del texto ($p. \leq .003$) con una correlación .504.

Realizados los análisis de regresión, en los que se ha tomado como variable dependiente el nivel de dificultad, se ha comprobado que éste está en función del factor 1 ($t= 2,795$, $p. \leq .0094$) y a la lecturabilidad ($t = -2,102$, $p. \leq .0454$).

Una vez detraídas las diferencias en los textos informativos y literarios debidas a la estructura formal del texto y al índice de lecturabilidad, el análisis de varianza realizado señala que no existen diferencias en la comprensión de uno y otro ($F=.1553$, g.l.= 1,28, $p \leq .6966$).

Se han vuelto a repetir los análisis de regresión con los factores comunes a los tres tipos de texto y esto ha permitido comprobar que el nivel de dificultad de los mismos está vinculado a la complejidad de la comprensión.

Realizado nuevamente el análisis de varianza con los tres tipos de textos, y detraídas las diferencias, vuelve a dar como resultado que no existen diferencias en la comprensión de los distintos tipos de textos por parte de los alumnos ($F= .6289$, g.l.= 2,39, $p. \leq .5388$).

Así pues, los datos con los que se ha trabajado en esta investigación, permiten confirmar la primera hipótesis de la tesis: **El nivel de comprensión de los alumnos es equivalente en los diferentes tipos de texto.**

CAPÍTULO X. La influencia de la escuela en la comprensión lectora

En este capítulo se pretende contrastar la segunda hipótesis de este estudio, que se enunciaba de la siguiente manera:

La escuela tiene influencia en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.

Dentro del concepto escuela se han considerado distintos aspectos de la enseñanza que van a ser analizados de forma separada:

- el tiempo dedicado a la materia,
- la forma en que se trabaja en clase,
- las actividades escolares,
- el tipo de programación llevado a cabo por el profesor y
- la forma de llevar a cabo la evaluación

10.1. Tiempo de dedicación a la materia

Cuando el alumno ha completado el aprendizaje de la mecánica de la escritura, en muchos casos, desaparece del horario escolar el tiempo que se dedica a la lectura propiamente dicha. Las horas que el alumno pasa en la escuela se dividen entre las diferentes áreas que conforman el currículo, y si hay un tiempo dedicado a la lectura, éste forma parte, en exclusiva, del horario del área de lengua castellana y literatura. Basta leer los diseños curriculares para darse cuenta de ello (MEC, 1992c).

Habría que comprobar ahora cuánto tiempo dedica el profesorado de lengua a la lectura dentro de los contenidos de su área. A tenor de los datos que aparecen a continuación la lectura, desde que el alumno “sabe leer”, pasa a ser un acto solitario.

Sin embargo, las orientaciones pedagógicas para este nivel educativo ponen de manifiesto la importancia de la presencia del profesor tanto antes de realizar la actividad de leer, actualizando los conocimientos previos del alumnos, como durante el proceso de lectura del texto, en la indicación de distintas estrategias que favorezcan la comprensión, y al finalizar el proceso, en el análisis del texto.

En las propias orientaciones didácticas para el área de Lengua Castellana y Literatura (MEC,1992c) puede leerse el siguiente párrafo: *“Parece necesario considerar la enseñanza de la lectura desde esta perspectiva amplia, ofreciendo un tratamiento adecuado a este conjunto de estrategias que acompañan al proceso y que son imprescindibles para lograr la comprensión del texto. No obstante, en ciertas ocasiones se ha olvidado la importancia de una intervención educativa a lo largo del proceso de lectura, incidiendo tan sólo en la elaboración de resúmenes, fichas de lectura o listas de preguntas al acabar la actividad. Ello no significa, sin embargo, que las síntesis o la elaboración de fichas no sean actividades igualmente interesantes, pero han de ser completadas con otras que orienten a lo largo del proceso”.*

* Algunas respuestas a estas teorías se dan en este apartado que está formado por 13 variables y que se inicia con la pregunta *¿cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la lectura silenciosa en la clase de lengua y literatura?* Casi el 90% de los alumnos dedica algún tiempo en clase a la lectura silenciosa; sin embargo, los resultados indican que el número de horas que se dedica a esta lectura en clase marque diferencias en el rendimiento medio de la prueba ($F=1,26$, g.l.3,82, $p. \leq .2871$). Si, como es lógico pensar, existe una relación entre el gusto por la lectura y los resultados obtenidos, y si leer en clase no influye en esos resultados, habrá que preguntarse cómo se ha programado esa lectura y, en todo caso, modificar la forma de llevar a cabo los objetivos que se supone que debe cubrir esta actividad escolar.

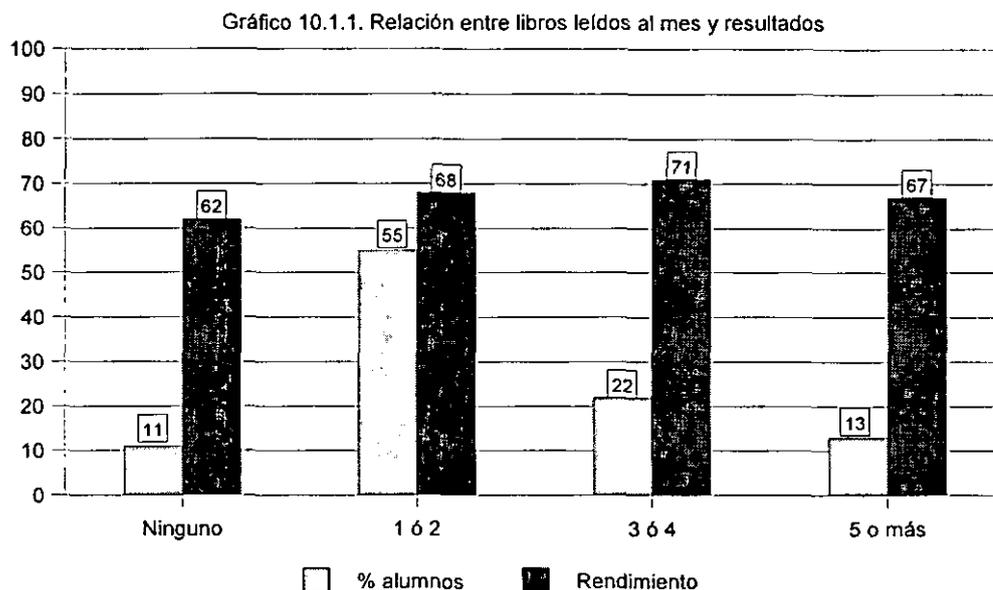
Pregunta nº 61. Prueba de Lengua.

¿Cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la lectura silenciosa en la clase de lengua y literatura?

	No leo	Menos de 1 hora	De 2 a 3 horas	Más de dos horas
Tiempo de lectura en clase	11%	40%	35%	15%
Rendimiento medio	67%	68%	68%	69%

* Respecto al número de libros que los alumnos leen al mes, la mitad de ellos contesta que lee entre uno y dos libros y casi una cuarta parte entre tres y cuatro. Existen diferencias significativas en el rendimiento en función del número de libros que se leen ($F= 58,03$, g.l.= 3,80, $p. \leq .0000$). La prueba de Scheffé indica que los alumnos que no leen ningún libro tienen un rendimiento medio significativamente inferior al resto de los alumnos que se encuentran en las demás categorías; y que los alumnos que leen entre 3 y 4 libros al mes

tienen un rendimiento significativamente más alto que los que leen menos o más libros (ver Gráfico 10.1.1).

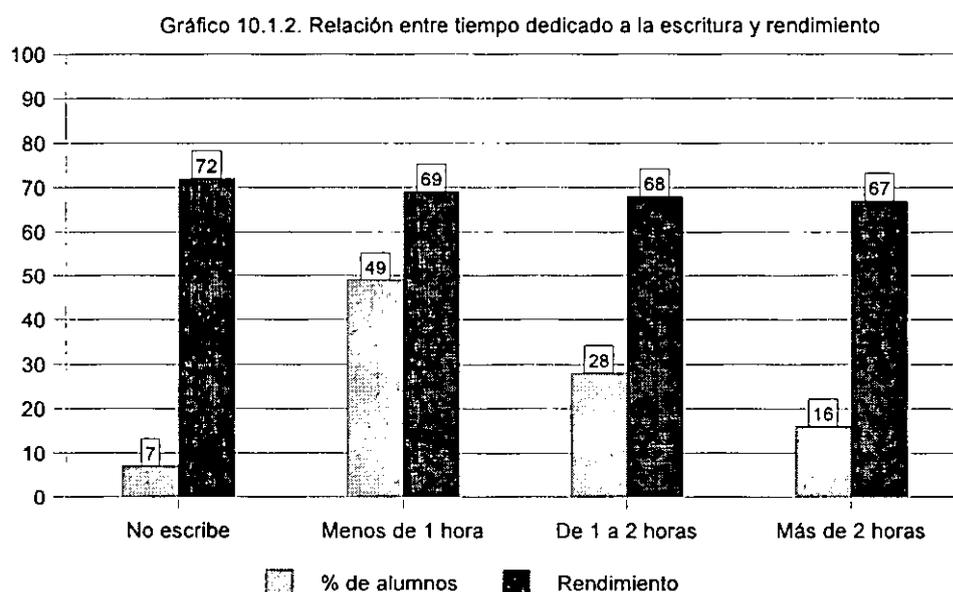


Observando los porcentajes de alumnos, se aprecia que el más alto (55%) se encuentra entre los que leen uno o dos libros al mes, por lo que sería recomendable que el profesorado y la familia siguieran trabajando en la motivación que animara a la lectura de manera que el alumno no considerara el acto de leer como una obligación, pues ya se ha podido apreciar en la pregunta anterior que leer obligatoriamente en clase no parece hacer más lectores, puesto que no influye en el rendimiento.

Por último, se observa que cuando el alumno dice que lee más de cinco libros al mes, su rendimiento baja algo. La explicación a esto puede estar bien en que sean alumnos que dediquen todo su tiempo a leer quitándosele al estudio y a la realización de deberes o bien que se trate de niños que han exagerado en su respuesta. En cualquier caso, el porcentaje de estos alumnos (13%) no es tan preocupante, a tenor de los resultados, como pueda serlo el 11% de los que responden que no leen ni un solo libro.

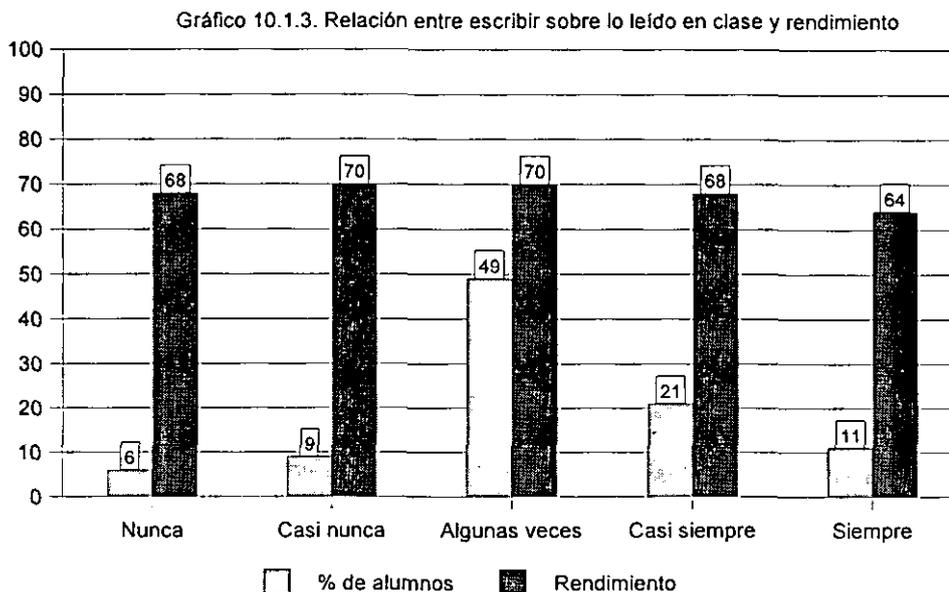
* Casi la mitad del alumnado (49%) responde a la pregunta *¿cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la escritura libre en la clase de lengua y literatura?* que dedica menos de una hora. Algo más de una cuarta

parte (28%) escribe en clase entre una y dos horas a la semana. Un 16% dice que escribe más de dos horas y el 7 % no escribe. El hecho de escribir o no en clase marca diferencias significativas en los resultados ($F.= 13,87$, $g.l.= 3,79$, $p. \leq .0000$). Sorprendentemente, la prueba de Scheffé pone de manifiesto que son los alumnos que no escriben en clase los que obtienen un rendimiento significativamente superior al resto. También los que escriben menos de una hora obtienen un rendimiento significativamente superior a los que lo hacen más de dos horas (ver Gráfico 10.1.2).



Si, como parece, la lectura y escritura van unidas -cuando se escribe, se lee- y esta actividad de escritura no aporta ningún resultado positivo (más bien al contrario), habrá que pensar que esta actividad está poco o nada pautada por el profesorado, que el alumno escribe libremente. Quizá fuera bueno que el profesorado dejara libertad al alumno en cuanto al contenido de su expresión escrita, de forma que pudiera dar rienda suelta a su creatividad y fantasía, pero debería pautarle o dirigirle en la forma de expresarse.

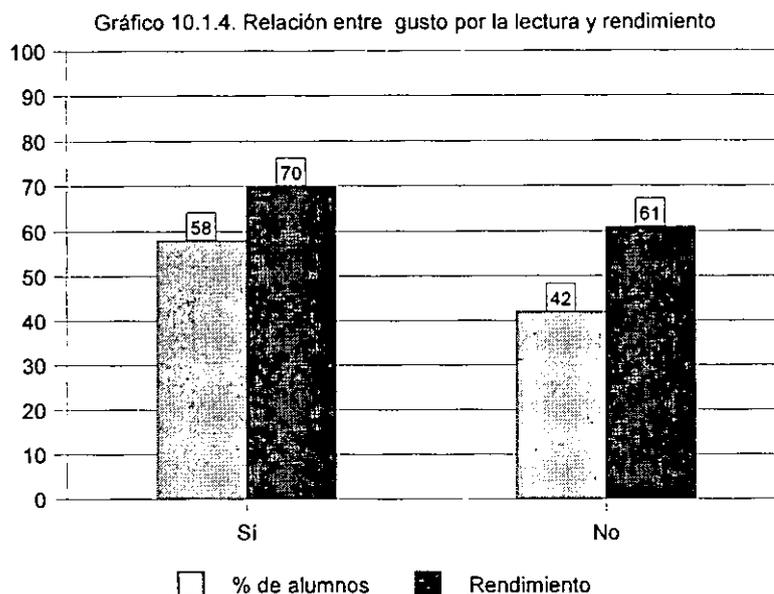
* Siguiendo con la expresión escrita, se pregunta al alumno *con qué frecuencia se le pide que haga trabajos escritos sobre lo que ha leído en la clase de lengua y literatura*, un 49% lo hace algunas veces, un 32% casi siempre o siempre. Por el contrario, un 15% dice que casi nunca o nunca lo hace (ver Gráfico 10.1.3).



Existen diferencias en el rendimiento en relación con la frecuencia con la que el alumno escribe sobre lo que lee ($F= 25,38$, g.l.= 4,79, $p. \leq .0000$). La prueba de Scheffé indica que las diferencias significativas se encuentran entre los que escriben siempre (64%) y el resto. También existen diferencias entre los que escriben casi siempre (68%) y los que lo hacen casi nunca o algunas veces (70%).

Es evidente que el no escribir nunca sobre lo que se lee no redundará en buenos rendimientos, pero el hecho de escribir obligatoriamente sobre todo lo que se lee, tampoco, lo que parece coincidir con la opinión de que la obligatoriedad de escribir sobre las lecturas que se realizan puede desmotivar al niño lector, puesto que cuanto más lee, más tiene que escribir, le haya gustado el libro o no. Quizá esta actividad resultaría positiva si se le diera un carácter voluntario

* Sólo un 58% de los alumnos dice que le gusta leer, y estos alumnos obtienen un rendimiento medio significativamente superior al de los que no están atraídos por la lectura ($F=252,14$, g.l.= 1,77, $p. \leq .0000$). El Gráfico 10.1.4. señala estas diferencias.



* La frecuencia con que se sacan libros de la biblioteca escolar o de una pública también marca diferencias en los resultados ($F= 15,96$, $g.l.= 4,77$, $p. \leq .0000$). Las tres cuartas partes de los alumnos responden que nunca o casi nunca lo hacen. Sin embargo, son estos alumnos, según la prueba de Scheffé, los que obtienen un rendimiento medio significativamente superior al resto de los alumnos de las demás categorías.

Pregunta nº 69 de la prueba de Lengua

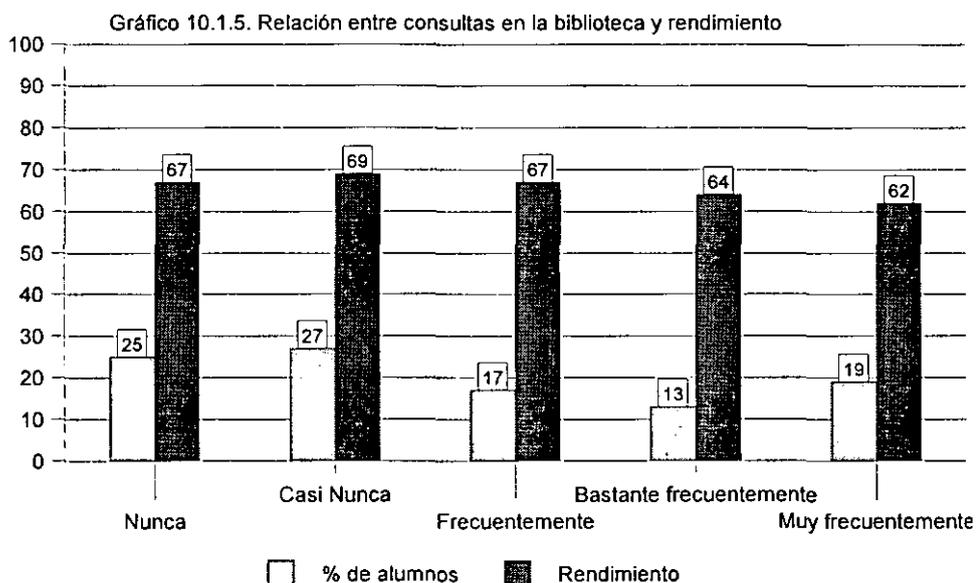
¿Con qué frecuencia sueles sacar libros prestados de la biblioteca escolar o pública?

	Nunca o casi nunca	Una vez al mes	Una o más veces a la semana
¿Sacas libros de la biblioteca?	78%	18%	4%
Rendimiento medio	69%	62%	54%

Estos resultados pueden desconcertar si no se tiene en cuenta una serie de factores, entre los que habría que destacar la edad de los alumnos, la falta de bibliotecas públicas cercanas a los centros docentes, la complejidad que supone para un niño de 12 años sacar un libro de la biblioteca -fichas, ficheros de autores, materias, etc-, la posibilidad de que haya bibliotecas de aula bien dotadas -lo que no supone disponer de muchos libros, sino de unos cuantos bien seleccionados- y, por último, que parte de ese porcentaje de alumnos que no saca nunca un libro de una biblioteca sea el de los niños que

disponen de libros en sus casas, lo que hace mucho más fácil el acceso a ellos y, por tanto, sean los que más leen.

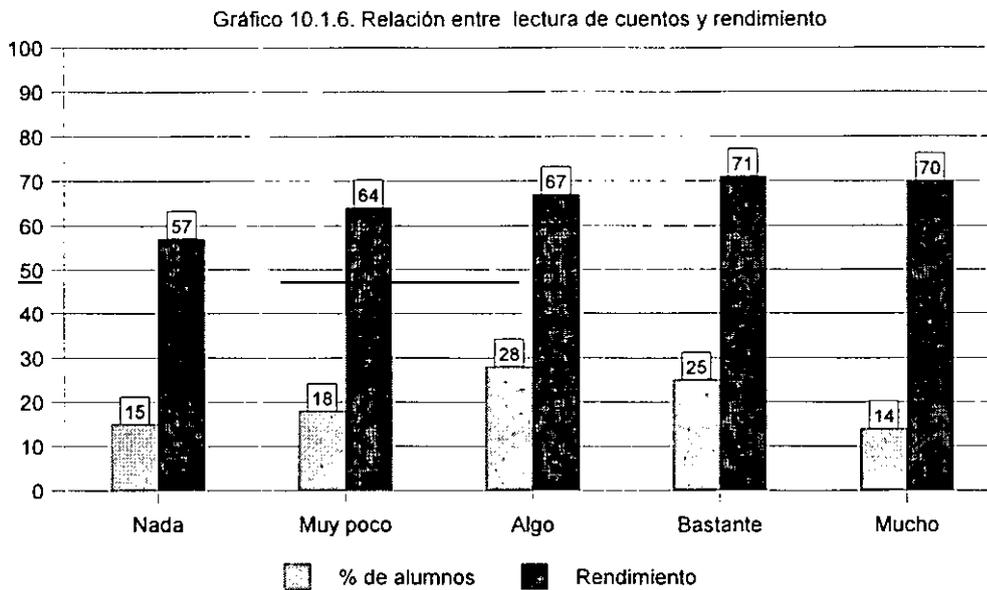
* Existen también diferencias significativas en el rendimiento en relación con las consultas que se efectúen en la biblioteca ($F= 45,05$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0000$). Según la prueba de Scheffé, cuando los alumnos acuden muy o bastante frecuentemente a la biblioteca para consultar libros, revistas, etc., relacionados con el temas que trabajan obtienen un rendimiento significativamente inferior a los de las otras tres categorías. Además, los resultados significativamente más altos los obtienen los alumnos que casi nunca acuden a la biblioteca a consultar libros (ver Gráfico 10.1.5).



Cabría preguntarse si estos resultados son debidos al tiempo que el alumno emplea en conseguir la información que precisa. También podría pensarse, como ocurre en alguna otra actividad, que el alumno que consulta libros aprenda más, pero también que tarde más en el proceso, y que sea esta tardanza lo que se refleje en el rendimiento más bajo.

* También existen diferencias significativas en la *cantidad de tiempo libre que dedican a la lectura de cuentos, novelas, etc.* ($F= 214,11$, $g.l.= 4,97$, $p. \leq .0000$). Más de un tercio manifiesta no dedicar nada o muy poco tiempo.

Aun siendo éste un porcentaje alto, es inferior al de los que dicen abiertamente que no les gusta leer, lo que hace pensar que, bien los padres, bien los profesores, intentan que sus hijos y/o alumnos lean, aun cuando no les guste. El rendimiento significativamente más alto lo logran, según la prueba de Scheffé, los alumnos que dedican bastante o mucho tiempo a leer cuentos. Los que dedican algún tiempo, logran un rendimiento significativamente mejor que los que dedican poco o nada de tiempo. Los que dedican poco tiempo a esta actividad también se diferencian significativamente de los que no le dedican nada (ver Gráfico 10.1.6).



Si hasta aquí las preguntas eran contestadas por los alumnos, sobre las que aparecen a continuación se ha preguntado al profesorado que imparte el área de lengua castellana y literatura. En este caso, se trata de conocer lo que podría denominarse *prácticas docentes en el área de lengua*.

El profesorado aporta información sobre la frecuencia con que los alumnos eligen los libros que leen. El 59% de los alumnos *siempre o casi siempre* elige libremente los libros que lee y el 33% *algunas veces*, siendo sólo el 8% el que es absolutamente dependiente del profesor o de los padres para elegir sus lecturas. Quizás el alumno está aún en una edad en la que le es difícil elegir los libros que va a leer con buen criterio si previamente no han sido

seleccionados por el profesor, bibliotecario, etc. Parece que lo razonable sería que el alumno dispusiera de pocos, pero buenos libros, bien seleccionados, entre los que pudiera elegir o también se le podrían sugerir títulos de libros para que los leyera.

Las orientaciones pedagógicas del MEC a este nivel y para este tema dicen que *"El papel del maestro es imprescindible en la selección de libros de calidad y en la orientación individual de cada niño para promover la lectura autónoma. Éste ha de constituir uno de los objetivos primordiales del profesorado. Se trata de que para el niño la lectura constituya una fuente de placer y diversión, a la vez que resulte un medio útil de información y aprendizaje. En la escuela se deberá estimular la fijación de la lectura y enseñar a usar los textos adecuadamente..."* (Primaria. Lengua y Literatura p.103).

* Dada la gran oferta de libros para niños de esta edad se hace casi necesario que se realice una buena selección de libros basada más en la adecuación y calidad que en la cantidad. Si los libros están seleccionados, el profesorado puede animar al alumno a que elija libremente los que quiere leer. Todos serían buenos libros y la diferencia estaría más en el género que tratan que en la calidad. Esto aumentaría el porcentaje de alumnos que eligen los libros que leen, bien *algunas veces*, bien *siempre*, que son las categorías que tienen un rendimiento significativamente más alto que cuando *nunca* o *casi nunca* eligen el libro que leen ($F= 5,34$, g.l.= 4,83, $p. \leq .0003$).

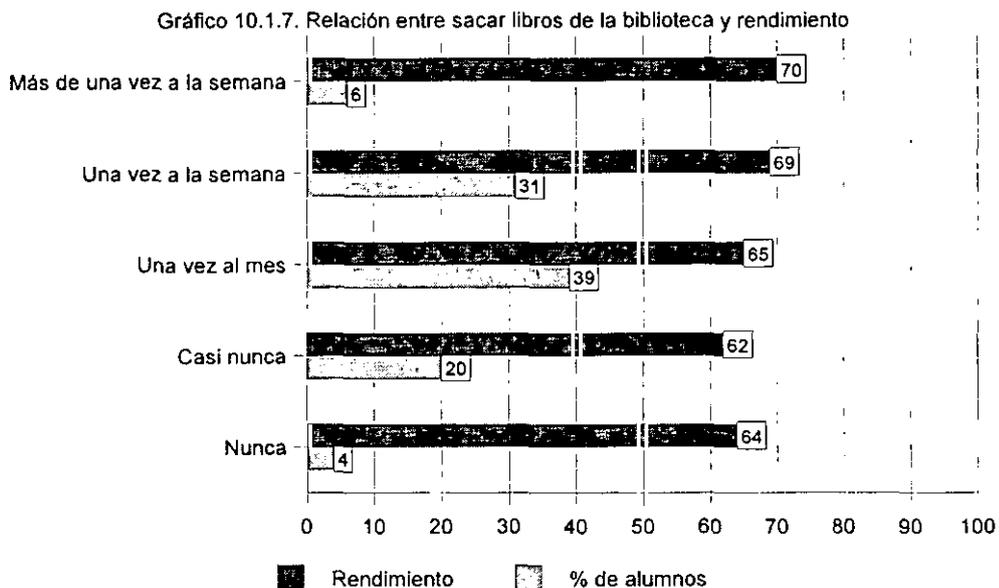
Pregunta nº 57 del cuestionario del Profesorado

¿Con qué frecuencia eligen libremente sus alumnos los libros que leen?

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Siempre o casi siempre
¿Con qué frecuencia eligen sus alumnos los libros que leen?	8%	33%	59%
Rendimiento medio	61%	67%	65%

* *Al profesorado también se le ha preguntado sobre la frecuencia con que sus alumnos sacan libros de la biblioteca escolar o pública.* Las diferencias son significativas en función de la frecuencia ($F= 42,89$, g.l.= 4,78, $p. \leq .0000$). En este caso, y según la prueba de Scheffé, a medida que el alumno saca más

frecuentemente libros de la biblioteca, más altos son los resultados que obtiene. Existen diferencias significativas, por un lado entre los que sacan libros al menos una vez a la semana y el resto de los alumnos y, por otro, entre los que sacan libros una vez al mes y los que no lo hacen casi nunca o nunca (ver Gráfico 10.1.7).



* Según los profesores, prácticamente la mitad de los alumnos dedican habitualmente menos de una hora a la semana a la lectura silenciosa en clase y casi otro 50% dedica entre una y dos horas semanales.

Pregunta nº 59 del cuestionario del Profesorado

¿Cuánto tiempo dedican habitualmente sus alumnos cada semana a la lectura silenciosa en clase?

	No leen en clase	Menos de 1 hora	De 1 a 2 horas	Más de 2 horas
¿Cuánto tiempo dedican habitualmente sus alumnos cada semana a la lectura silenciosa en clase?	3%	49%	46%	2%
Rendimiento medio	67%	66%	66%	69%

El mayor o menor tiempo dedicado a la lectura silenciosa en clase no repercute en resultados significativamente distintos ($F = 3,97$, $g.l. = 3,83$, $p. \leq .0078$).

* Existe poca diferencia entre el tiempo dedicado a la lectura y a la escritura libres en clase, sin embargo, en el caso de la escritura se aprecian diferencias significativas en los resultados ($F= 6,61$, $g.l.= 3,83$, $p. \leq .0002$). El 52% de los alumnos, según sus profesores, dedica habitualmente menos de una hora a la semana y un 39%, opina que dedican entre una y dos horas semanales. Son estos últimos, según la prueba de Scheffé, los que obtienen un rendimiento significativamente más alto.

Pregunta nº 60 del cuestionario del Profesorado

¿Cuánto tiempo dedican habitualmente sus alumnos cada semana a la escritura libre en clase?

	No escriben	Menos de 1 hora	De 1 a 2 horas	Más de 2 horas
¿Cuánto tiempo dedican habitualmente sus alumnos cada semana a la escritura silenciosa en clase?	3%	52%	39%	6%
Rendimiento medio	66%	65%	67%	66%

* Prácticamente la mitad del alumnado tiene profesores que con alguna frecuencia piden a sus alumnos trabajos escritos sobre lo que han leído en clase, mientras que el profesorado de la otra mitad lo pide casi siempre o siempre. La realización de esta actividad no parece que repercuta en los resultados obtenidos por los alumnos ($F= 3,11$, $g.l.= 4,82$, $p. \leq .0,145$).

Pregunta nº 61 del cuestionario del Profesorado

¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos que hagan trabajos escritos sobre lo que han leído en clase?

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre o siempre
¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos que hagan trabajos escritos sobre lo que han leído en clase?	4%	49%	47%
Rendimiento medio	67%	64%	65%

10.1.1. Análisis factoriales de primer orden

Se trata de *agrupar las variables* realizando el correspondiente análisis factorial. Este análisis podría hacerse de todas las variables estudiadas o bien sólo de aquellas que hayan demostrado tener una influencia significativa en los resultados obtenidos por los alumnos. Se ha comprobado el nivel de

correlación que se alcanza incluyendo todas las variables y el logrado si se anulan las que no parecen tener relación con los resultados. Esta comprobación se ha realizado no sólo en este grupo de variables sino en todos los que conforman este estudio. Las diferencias entre una correlación y otra no sobrepasa el valor .0313, por lo que se ha tomado la determinación de realizar los análisis factoriales incluyendo todas las variables. De este modo, se pierde muy poca precisión a la hora de conocer las variables que realmente inciden en la comprensión lectora del alumno, pero se gana en un conocimiento más real del contexto en el que se desarrolla la acción educativa del alumno.

Al realizar un análisis factorial con este primer bloque de variables, éstas se han agrupado en los siguientes cuatro factores que explican el 49,5% de la varianza:

El *primer factor* se ha denominado “**gusto por la lectura**” y explica el 17,9% de la varianza. Está formado por cuatro variables: ¿Cuántos libros lees al mes?, ¿Te gusta leer?, ¿Sacas libros de la biblioteca? ¿Cuánto tiempo dedicas a leer cuentos?. Puntúan más alto en este factor los alumnos a los que les gusta leer, dedican más tiempo a leer cuentos, leen más libros y sacan libros de la biblioteca.

Matriz factorial de primer orden

<i>Tiempo de dedicación a la materia</i>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Tiempo de lectura en clase	0,2849	0,3514	0,66592	0,05276
¿Cuántos libros lees al mes?	0,70038	-0,085	0,24276	0,2313
Tiempo dedicado a escribir	0,0235	0,0602	0,74331	0,0097
Escribir sobre lo que se lee	0,0285	0,0351	0,51962	0,05276
¿Te gusta leer?	0,67846	0,0445	0,0136	-0,0793
¿Sacas libros de la biblioteca?	0,52893	-0,1871	0,35802	0,47554
Frecuencia en acudir a la biblioteca	0,37205	-0,1811	0,38935	0,30491
Tiempo dedicado a leer cuentos	0,76704	-0,015	0,0916	0,0707
Frecuencia en la elección de libros	0,1742	0,0361	0,008	0,77661
Frecuencia en sacar libros de la biblioteca	0,0534	0,24595	-0,022	0,7696
Tiempo semanal dedicado a la lectura en clase	-0,01	0,77252	0,12115	0,04895
Tiempo semanal dedicado a la escritura en clase	0,0652	0,73286	0	0,0028
Trabajos escritos sobre lo leído	-0,051	0,41858	0,0568	0,1764

En el *segundo factor*, llamado **“programación del tiempo de lectura en la escuela”**, se agrupan las variables que hacen referencia al tiempo semanal dedicado en clase a la lectura y a la escritura silenciosa y a realizar trabajos escritos sobre lo que se ha leído. En este factor puntúan más alto los alumnos que tienen un profesorado que dice que dedica más tiempo a que los alumnos lean y escriban en clase. Este factor explica el 11,8% de la varianza.

El *tercer factor*, que explica el 10,6% de la varianza, está formado por variables que se corresponden con preguntas casi paralelas a las que integran el factor anterior, pero en este caso las respuestas están dadas por el alumno: el tiempo que dedica a leer y escribir como actividad libre y el que dedica a escribir sobre lo que lee. En este factor, que se ha denominado **“captación del tiempo dedicado en clase a leer y escribir”**, puntúan más alto los alumnos que más tiempo dedican a estas actividades.

Por último, el *cuarto factor* -**“utilización de la biblioteca”**- hace referencia a la frecuencia con la que ésta es utilizada por los alumnos, tanto en opinión de ellos mismos como de sus profesores y también a la frecuencia con la que los alumnos eligen los libros que leen. Este factor explica el 9,1% de la varianza.

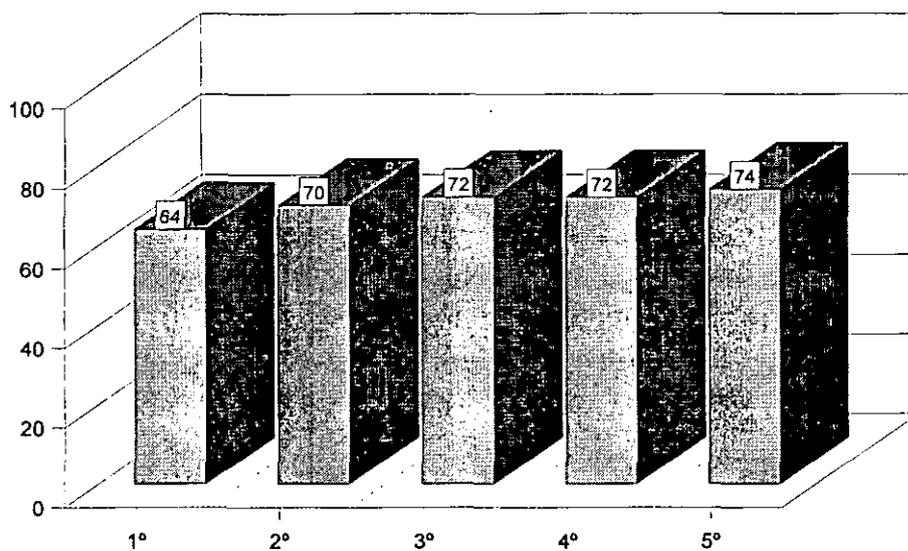
10.1.2. Relación entre los factores del *tiempo dedicado a la materia* y el rendimiento.

Las puntuaciones de los factores se han dividido en 5 grupos, de menor a mayor, en los que se hallarán aproximadamente el mismo número de alumnos, y se ha comprobado mediante análisis de varianza si había diferencias significativas en los rendimientos obtenidos por los alumnos que se encontraban en cada uno de esos cinco grupos.

El **“gusto por la lectura”** (1º factor) influye significativamente en los rendimientos que obtienen los alumnos. A mayor gusto por leer, mayor puntuación en el rendimiento ($F= 58,42$, g.l. 4,49, $p.<.0000$). Según la prueba de Scheffé, se encuentran diferencias significativas entre el rendimiento que obtienen los alumnos del grupo 5º, que son a los que más les gusta leer, y el de los grupos 1º, 2º y 3º. También hay diferencias entre las puntuaciones del grupo 4º y las de los grupos 1º y 2º. Por último, el grupo 1º que es al que menos le gusta

leer, obtiene un rendimiento significativamente más bajo que los que obtiene el resto de los grupos (ver Gráfico 10.1.8). En definitiva, a medida que al alumno le guste leer más, dedique más tiempo a la lectura, especialmente a la lectura de cuentos, lea más libros y tenga más facilidades para llegar a ellos, obtendrá mejores resultados.

Gráfico 10.1.8. Relación entre gusto por la lectura y rendimiento



La programación de la lectura en la escuela (2º factor) también marca diferencias significativas en los resultados ($F= 3,71$, g.l. = 4,49, $p. \leq .0051$). Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se aprecian entre los alumnos que puntúan más bajo en el factor y los que puntúan más alto (Cuadro 10.1.1). Entre los demás grupos no existen diferencias significativas.

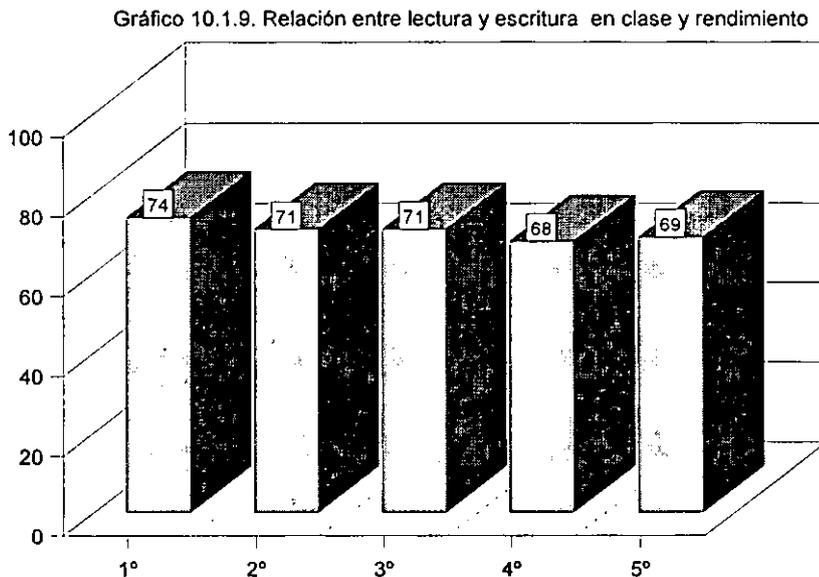
Cuadro 10.1.1. Relación entre programación de la lectura en clase y rendimiento

La programación de la lectura en la escuela	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	69%	71%	71%	70%	72%

Así pues, cuando el profesorado puntúa alto o bajo en este factor que hace referencia al tiempo semanal dedicado en clase tanto a la lectura y escritura silenciosas como a realizar trabajos escritos sobre lo que se ha leído, los alumnos obtienen peores resultados.

La captación del tiempo dedicado en clase a leer y escribir (3º factor) influye significativamente en los resultados ($F= 21,83$, g.l. = 4,49, $p. \leq .0000$). Las diferencias se encuentran entre el grupo de alumnos que puntúa

más bajo en el factor, que son los que obtienen los rendimientos más altos, y los resultados de todos los demás grupos. También existen diferencias significativas entre el rendimiento que obtienen los alumnos que puntúan bajo, en segundo y tercer lugar, y los que obtienen los dos grupos con puntuaciones más altas (ver Gráfico 10.1.9).



En función de estos resultados, se puede afirmar que cuando en las clases se dedica mucho tiempo a la lectura silenciosa, a escribir sobre lo que se ha leído o sobre un tema libre, los alumnos obtienen rendimientos más bajos. En consecuencia, parece necesario que las actividades tengan una finalidad más concreta que la lectura o expresión libres, si lo que se pretende es mejorar tanto la comprensión como la expresión del alumno. Además, como ya se ha manifestado anteriormente, lo que se puede lograr en algunos alumnos cuando leen un libro y se ven forzados a escribir sobre él (un resumen o una opinión), es una desmotivación por la lectura.

Leer y escribir de forma silenciosa en clase conlleva, en muchos casos, la realización de estas actividades sin pautas ni objetivos concretos. Esto hace que los alumnos se pierdan en su realización, además de resultarles una actividad tan ardua que tengan la percepción subjetiva de que el tiempo que se dedica a leer y escribir es más del que realmente es.

La frecuencia, tanto en opinión de los alumnos como de los profesores, en la **utilización de la biblioteca** (Cuadro 10.1.2) no influye en el rendimiento que los alumnos obtienen ($F= 1,48$, $g.l.= 4,49$, $p. \leq .2061$).

Cuadro 10.1.2. Relación entre utilización de la biblioteca y rendimiento

Utilización de la biblioteca	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	70%	71%	71%	71%	70%

10.1.3. Análisis factoriales de segundo orden

Con el fin de agrupar aún más la información, se han realizado análisis factoriales de segundo orden a partir de los cuatro factores resultantes, obteniéndose dos factores de segundo orden que se han denominado dimensiones y que, en conjunto, explican el 58,1% de la varianza.

Matriz factorial de segundo orden

<i>Tiempo de dedicación a la materia</i>	Dimensión 1	Dimensión 2
Gusto por la lectura	0,85087	-0,34306
La lectura en la escuela	0,02583	0,95069
Tiempo dedicado a leer y escribir como actividad libre en clase	0,70592	0,07503
Utilización de la biblioteca	0,61157	0,07844

La *primera dimensión* está formada por los factores 1,3 y 4. Se ha denominado **“Tiempo dedicados a leer y escribir por el gusto de realizar estas actividades”** y explica el 32,7% de la varianza. En esta dimensión el alumno que puntúa más alto pone de manifiesto que es un buen lector y lo demuestra por el tiempo que dedica a la lectura y a la escritura, tanto en casa como en la escuela, por los libros que lee y por la frecuente utilización de la biblioteca.

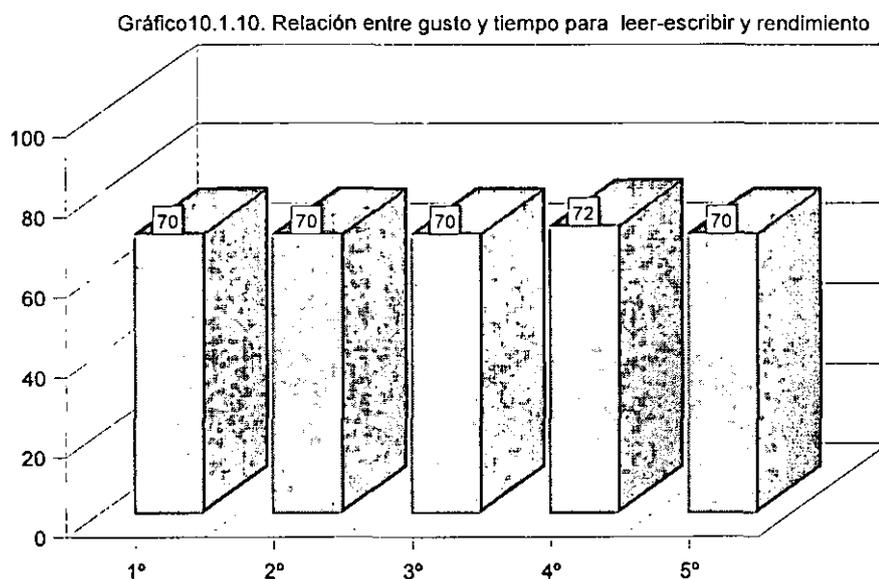
La *segunda dimensión* está formada por el segundo factor y explica el 25,5% de la varianza. Esta dimensión ha sido nombrada igual que el factor: **“leer en la escuela”** y en ella se agrupan, al igual que en el factor, las variables en las que el profesorado de los alumnos que puntúan más alto en este factor dice que dedica más tiempo a que el alumno lea y escriba en clase. A través de esta dimensión se aprecia que, a medida que aumenta la

lectura. O dicho de otra forma, el alumno al que le gusta leer no necesita de la actividad reglada de la "hora de lectura" en clase y al que no le gusta, esa hora de lectura, no lo hace más amante de ella.

10.1.4. Relación entre las dimensiones *del tiempo dedicado a la materia* y el rendimiento.

Se han vuelto a dividir las puntuaciones de las dimensiones ordenadas de menor a mayor en cinco grupos, en los que se hallan aproximadamente el mismo número de sujetos, y se ha hecho un nuevo análisis de varianza para comprobar si hay diferencias significativas en los rendimientos obtenidos por los alumnos que se encontraban en cada uno de esos cinco grupos.

En la **primera dimensión**, *gusto y tiempo dedicados a leer y escribir*, se ha encontrado que existen diferencias significativas en el rendimiento ($F=3,46$, $g.l.=4,49$, $p.\leq .0079$).



La prueba de Scheffé señala que las diferencias se encuentran entre el grupo de puntuaciones más bajas en la dimensión y el segundo más alto. También se observa que a medida que las puntuaciones en la dimensión van aumentando, aumentan también los rendimientos que se obtienen. Sólo en el

caso del grupo más alto, baja el rendimiento. Esto puede ser debido a que existen diferencias entre lectores y "leedores". Los primeros pueden leer menos, dedicar menos tiempo a la lectura, pero comprender más, mientras que los denominados "leedores" son grandes devoradores de libros, pero de argumentos y caracteres repetitivos, en los que el esfuerzo por comprender situaciones diferentes apenas existe (ver Gráfico 10.1.10).

La mayor o menor puntuación en la **dimensión segunda** (Cuadro 10.1.3) no marca diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 2,28$, $g.l.= 4,49$, $p.< .0582$). Por consiguiente, *leer en la escuela* se confirma que es una dimensión que existe como actividad real que se realiza en la escuela de manera obligada para alumnos no lectores y que, tal como parece estar concebida, no influye en los resultados.

Cuadro 10.1.3. Relación entre leer en la escuela y rendimiento

<i>Leer en la escuela</i>	1°	2°	3°	4°	5°
Rendimiento	71%	71%	70%	70%	69%

En consecuencia con respecto al **tiempo dedicado a la materia** se puede concluir que el *gusto y tiempo que el alumno dedica a leer y escribir sí influyen en el rendimiento que obtiene, mientras que el hecho de leer en clase no tiene influencia.*

10.2. Forma en que se trabaja en clase

En este apartado se estudian 18 variables, contestadas tanto por los alumnos como por el profesorado, en torno a la forma de trabajar y participar en el desarrollo de las clases de Lengua. A través de la interacción con otros alumnos, por medio de trabajos en grupo, es posible confrontar las propias interpretaciones y predicciones que se hayan hecho sobre un texto, razonar cómo se ha llegado a ellas y expresar las estrategias empleadas a lo largo del proceso. Por otro lado, implicar a los alumnos en su proceso de aprendizaje puede estimular la curiosidad y la búsqueda de medios para resolver los problemas que se plantean.

Con todo, el comportamiento docente o las estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje; influyen en los resultados sólo en la

medida en que activan en los alumnos respuestas de procesamiento de información. Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando, por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos (Gimeno y Pérez Gómez, 1995).

Estando de acuerdo en que la misma estrategia de enseñanza puede producir resultados muy distintos en alumnos concretos, lo que parece cierto es que las estrategias influyen en los rendimientos de los alumnos considerados, como en este caso, en su conjunto. Se trata pues, con el estudio de este bloque, de comprobar si se cumple, dentro de la segunda hipótesis general, *que la forma en que se trabaja en clase influye en los rendimientos que los alumnos obtienen.*

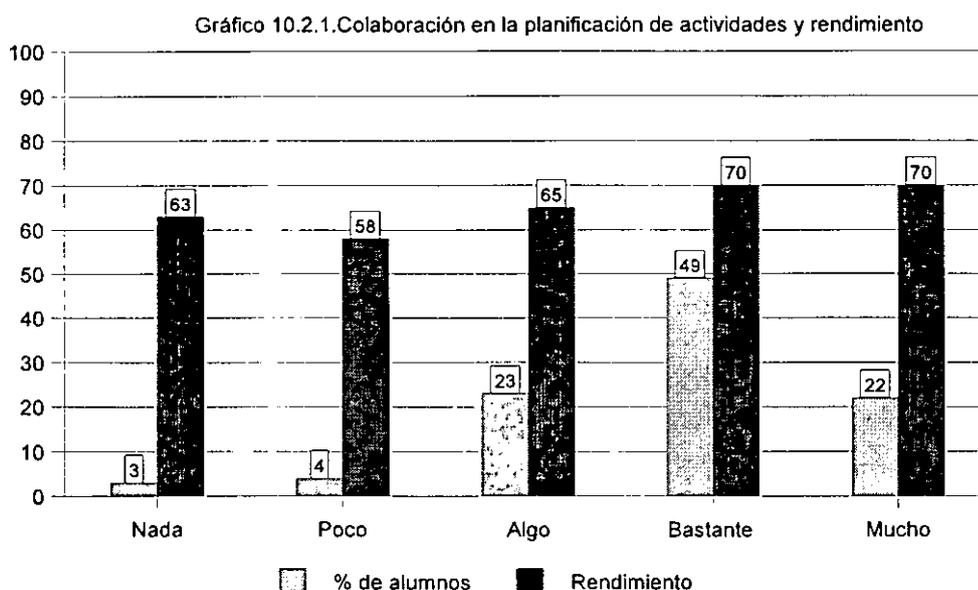
* La primera pregunta de este bloque hace referencia a si el alumno trabaja alguna actividad del área de lengua en grupo. El 60% dice que sí y obtiene un rendimiento de 68%. El resto de los alumnos (40%) dicen que no y su rendimiento es de 70%. Las diferencias entre uno y otro rendimiento son significativas ($F= 34,49$, g.l.= 1,77, $p. \leq .0000$). Encontrar una explicación para estos resultados resulta difícil. Es probable que pueda deberse a que las actividades en grupo son mas difíciles de programar y controlar con lo que la actividad grupal resulta menos ventajosa que la actividad individual. También puede deberse a que la comprensión lectora es un acto individual. Y, por último, quizás la prueba, en su construcción, pudiera estar sesgada y beneficiar a los alumnos que trabajan de forma individual.

Pregunta nº 71 de la prueba de Lengua
¿Trabajas en grupo alguna actividad relacionada con lengua

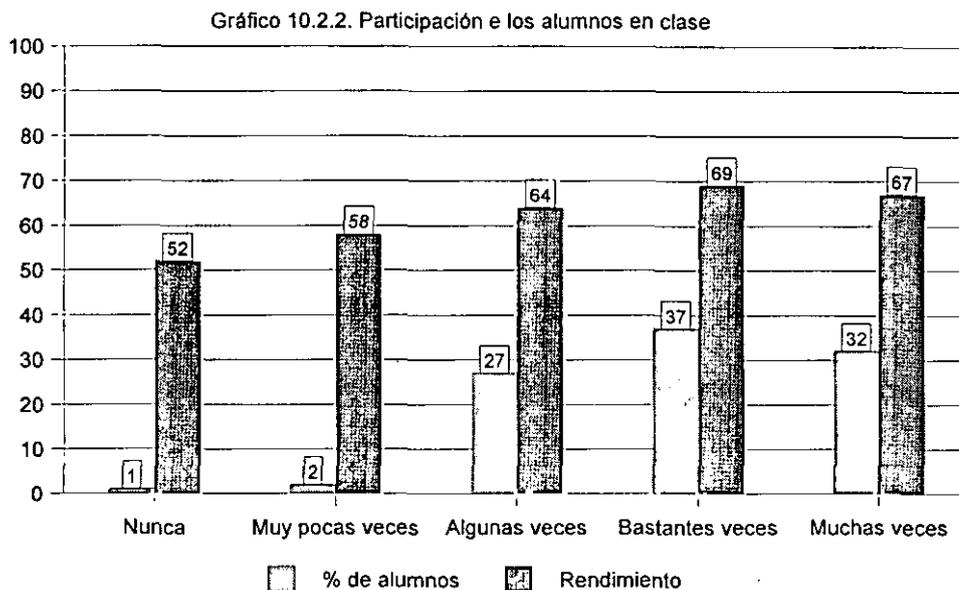
	Sí	No
Trabajar en grupo alguna actividad de Lengua	60%	40%
Rendimiento medio	68%	70%

* Un poco más de dos tercios de los alumnos *colaboran en la planificación de actividades* cuando trabajan en grupo en las clases de lengua. El hecho de que el alumno colabore supone, por un lado, una actitud activa y por otro una mayor responsabilidad y compromiso con lo que se hace. Esto se ve confirmado al comprobar que existen diferencias significativas en el rendimiento en función del nivel de colaboración del alumnado ($F= 71,39$, g.l.= 4,75, $p. \leq .0000$). Las diferencias significativas, según la prueba de Scheffé, se

establecen entre los alumnos que colaboran bastante y mucho con todos los demás y entre los que colaboran algo y poco con los que no lo hacen nada. El rendimiento es más alto cuanto más colabora el alumno en la planificación de las actividades que realiza (ver Gráfico 10.2.1).



* Existen diferencias significativas en el rendimiento en función del nivel de participación de los alumnos en clase ($F= 121,20$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0000$). Según la prueba de Scheffé, los alumnos cuyos profesores permiten que participen en clase muchas veces obtienen mejores resultados que los que lo hacen bastante. Éstos, a su vez, obtienen mejores resultados que los que participan algunas veces que, a su vez, obtienen mejores resultados que los que participan pocas veces. Por último, los que nunca participan obtienen los resultados más bajos. Es decir, que los resultados son más altos cuanto mayor es el grado de colaboración (ver Gráfico 10.2.2).



* Cuando lo que permite el profesorado es *la colaboración de los alumnos en la planificación de las actividades*, existen también diferencias significativas en el rendimiento ($F = 17,65$, g.l. 4,10, $p=.0000$). Según la prueba de Scheffé, las diferencias se encuentran entre los alumnos cuyos profesores nunca permiten que colaboren en la planificación de las actividades o, por el contrario, permiten la colaboración de los alumnos muchas veces, que son quienes alcanzan los rendimientos más bajos, y los de las demás categorías que los obtienen más altos. También los que colaboran algunas veces tienen rendimientos más bajos que los que lo hacen bastantes veces.

Pregunta nº 46 del cuestionario general del alumnado

¿Estos profesores os permiten que colaboréis a la hora de planificar las actividades de clase?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes o veces	Muchas veces
¿Los profesores permiten la colaboración de los alumnos?	7%	11%	31%	28%	24%
Rendimiento medio en Lengua	64%	67%	66%	67%	63%

* También existen diferencias significativas entre los alumnos en función de la *frecuencia con la que trabajan individualmente* en clase mostrando después el resultado de su trabajo a los demás ($F= 10,56$, g.l.= 4,10, $P. \leq .0000$). Esas diferencias se encuentran, según la prueba de Scheffé,

entre los que casi nunca trabajan de esta forma, que son los que obtienen el rendimiento más alto, y todos los demás.

Pregunta nº 47d del cuestionario general del alumnado

Señala con qué frecuencia trabajas individualmente y luego muestras al resto de la clase el resultado de tu trabajo

	Nunca	Casi nunca	Frecuente	bastante frecuente	muy frecuente
Frecuencia en trabajar individualmente y después mostrar el trabajo a la clase	10%	18%	20%	20%	32%
Rendimiento medio en Lengua	65%	68%	66%	66%	65%

* Existen diferencias significativas según la *frecuencia con la que los alumnos trabajan en pequeños grupos* mostrando luego al resto de la clase el resultado de su trabajo ($F= 62,32$, g.l. 4,10, $p. \leq .0000$). Cuando los alumnos casi nunca trabajan de esta forma, según la prueba de Scheffé, es cuando obtienen los resultados significativamente más altos. Los resultados significativamente más bajos que el resto los obtienen los alumnos que trabajan siempre en pequeños grupos.

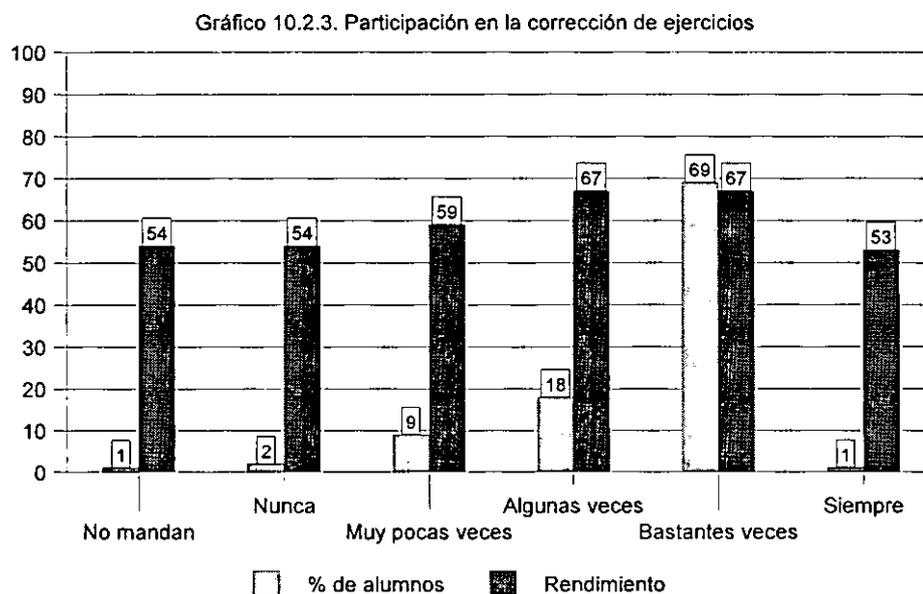
Pregunta nº 47e del cuestionario general del alumnado

Señala con qué frecuencia trabajas en pequeños grupos y luego lo comunicáis a los demás

	Nunca	Casi nunca	Frecuente	bastante frecuente	muy frecuente
Frecuencia en trabajar en pequeños grupos y después comunicarlos a los demás	16%	28%	22%	16%	16%
Rendimiento medio en Lengua	65%	69%	67%	66%	61%

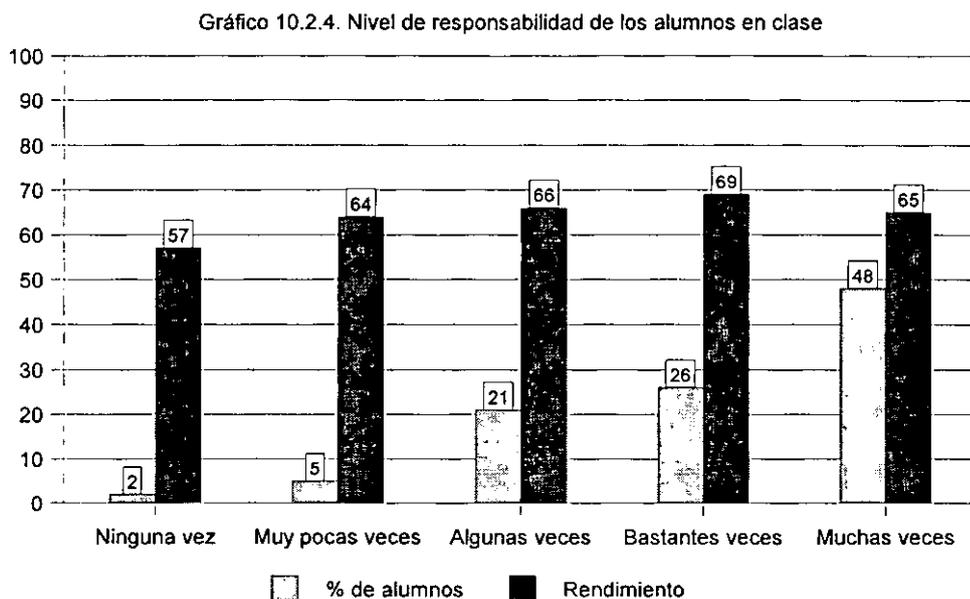
* Existen diferencias significativas en función del nivel de *participación de los alumnos en la corrección de los deberes propuestos para casa* ($F= 94,91$, g.l.= 5,10, $p. \leq .0000$). Si los profesores no corrigen los deberes, los alumnos no pueden participar en esa corrección y los resultados que obtienen son los más bajos. Éstos, junto con los obtenidos por los alumnos que no participan nunca en esa corrección o que lo hacen muy pocas veces, obtienen rendimientos inferiores a los que participan siempre o bastantes veces. También los que participan algunas veces obtienen rendimientos

significativamente mejores que los que lo hacen muy pocas o nunca (ver Gráfico 10.2.3).



Deben interpretarse con cautela las diferencias en esta pregunta ya que, aun cuando sean significativas, el porcentaje de alumnos existente en las categorías con peores resultados es muy pequeño.

* La participación activa del alumnado suele ir unida a una mayor responsabilidad en algunos aspectos de la clase y marca diferencias significativas en los rendimientos ($F= 42,06$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0000$). La prueba de Scheffé pone de manifiesto que los alumnos cuyos profesores les permiten bastantes veces tomar algún tipo de responsabilidad en clase obtienen un rendimiento más alto que los del resto de las categorías. Por el contrario, los que no tienen ninguna responsabilidad son los que obtienen los rendimientos significativamente más bajos. Por último, aquellos a los que se les permite tener alguna responsabilidad obtienen rendimientos significativamente mejores que los que muchas veces ejercitan algún tipo de responsabilidad (ver Gráfico 10.2.4).



* Al profesorado se le hizo la siguiente pregunta: *¿Con qué frecuencia ha empleado estos procedimientos, durante la quincena anterior a la contestación de este cuestionario, con el grupo de alumnos que es objeto de este estudio?* Los procedimientos son los que se detallan en el siguiente cuadro y, salvo el tratamiento por talleres, todos establecen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos en función de la frecuencia con que se emplean.

Quando los alumnos no realizan nunca o casi nunca trabajos individuales dirigidos por el profesor ($F= 7,24$, $g.l.= 4,79$, $p.\leq .0000$) éstos obtienen rendimientos significativamente más bajos que los del resto de las categorías. Estas diferencias, sin embargo, carecen de especial relevancia por el escaso número de alumnos que no trabajan de esta manera.

* Los resultados, cuando los alumnos no trabajan en grupo dirigidos por el profesor ($F= 4,67$, $g.l.= 4,80$, $p.= .0009$), son significativamente mejores que cuando casi nunca, a veces o siempre trabajan de esta forma. No existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que no trabajan en grupo y los que los hacen con frecuencia, sin embargo si hay diferencia en el porcentaje de alumnos que trabajan de una y otra forma (nunca, 3% y con frecuencia, 33%).

	Porcentaje de alumnos	Rendimiento medio
Trabajos dirigidos que realizan los alumnos individualmente		
Nunca	1%	63%
Casi nunca	1%	57%
A veces	14%	66%
Con frecuencia	70%	66%
Siempre	14%	66%
Trabajos en grupo de los alumnos dirigidos por el profesor		
Nunca	3%	70%
Casi nunca	10%	65%
A veces	49%	66%
Con frecuencia	33%	67%
Siempre	5%	65%
Trabajos en grupo de alumnos, en donde cada grupo es diferente, dependiendo de las características de aprendizaje		
Nunca	38%	65%
Casi nunca	24%	67%
A veces	29%	66%
Con frecuencia	8%	63%
Siempre	1%	58%
Intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo con exposi- ción de conclusiones a toda la clase		
Nunca	9%	65%
Casi nunca	21%	64%
A veces	41%	65%
Con frecuencia	24%	69%
Siempre	5%	68%
Tratamiento por talleres		
Nunca	65%	66%
Casi nunca	19%	66%
A veces	11%	66%
Con frecuencia	4%	65%
Siempre	1%	62%

El escaso porcentaje de alumnos que nunca trabajan en grupo ha podido motivar que la prueba de Scheffé haya marcado diferencias significativas que no sean reales en los rendimientos. Por ello, parece que lo preferible es que los alumnos trabajen en grupo dirigidos por el profesor con frecuencia o al menos a veces.

* Según la prueba de Scheffé ($F= 11,1$, g.l.= 4,69, $p.\leq .0000$), se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los alumnos de una clase que trabajan siempre o con frecuencia en grupos diferentes, dependiendo de las características de su aprendizaje, y los resultados que obtienen los que trabajan con otra frecuencia o no lo hacen nunca. Los primeros obtienen rendimientos significativamente más bajos.

* En cuanto a la intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo con exposición y conclusiones a toda la clase ($F= 21,17$, g.l.= 4,75, $p.\leq .0000$), la prueba de Scheffé señala que existen diferencias entre los que trabajan de esta forma con frecuencia y los que lo hacen con menor frecuencia. También existen diferencias entre los que lo realizan siempre, que obtienen mejores resultados que los que casi nunca lo hacen.

* Como ya se ha dicho anteriormente, no existen diferencias significativas cuando el profesorado realiza como procedimiento más frecuente el tratamiento por talleres ($F= 1,42$, g.l.= 4,67, $p.\leq .2253$).

* Se le pregunta al profesorado sobre la frecuencia con la que participan los alumnos en la corrección de los ejercicios propuestos para casa. Se observa que existen diferencias significativas en los resultados ($F= 4,60$, g.l.= 4,84, $p.\leq .0011$), y que la prueba de Scheffé pone de manifiesto que estas diferencias se dan entre los alumnos que no participan en la corrección de estos ejercicios -que son los que obtienen un rendimiento significativamente más alto- y los de las demás categorías, a excepción de los que participan bastantes veces. Sin embargo, dado el insignificante porcentaje de todas las categorías, menos de la de *muchas veces*, parece lógico no considerar como tales las diferencias halladas.

Pregunta nº 49 del cuestionario del profesorado

¿Participan los alumnos en la corrección de los ejercicios propuestos para casa?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastante veces	Muchas veces
¿Participan los alumnos en la corrección de los ejercicios propuestos para casa?	2%	1%	2%	8%	87%
Rendimiento medio en Lengua	70%	62%	64%	67%	66%

* Existen diferencias significativas en el rendimiento del alumnado motivadas por la mayor o menor creencia del profesorado en que sus alumnos consideren satisfactorio su nivel de participación en la clase ($F= 17,28$, $g.l.= 3,81$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se establecen entre las categorías de mucho frente a las demás y de la de bastante frente a las de algo o muy poco.

Pregunta nº 51 del cuestionario del profesorado

¿Cree que sus alumnos consideran satisfactorio su nivel de participación en clase?

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
¿Sus alumnos consideran satisfactorio su nivel de participación en clase?	0%	1%	16%	70%	13%
Rendimiento medio en Lengua	--%	55%	63%	66%	68%

* El nivel con que el profesor permite que sus alumnos colaboren en la planificación de las actividades de la clase marca diferencias significativas en el rendimiento obtenido por los alumnos ($F= 7,32$, $g.l.= 4,84$, $p. \leq .000$). Estas diferencias se encuentran entre los alumnos a los que se les permite colaborar algo o bastante y los que colaboran muy poco.

Pregunta nº 52 del cuestionario del profesorado

¿Posibilita que sus alumnos colaboren en la planificación de actividades de la clase?

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
¿Posibilita que sus alumnos colaboren en la planificación de las actividades?	1%	12%	48%	33%	6%
Rendimiento medio en Lengua	61%	64%	66%	67%	65%

* Tanto la posibilidad que el profesorado da a sus alumnos para que asuman algún tipo de responsabilidad en clase ($F= 1,84$, $g.l.= 3,83$, $p. \leq .1367$), como el hecho de marcar o no pautas para el desarrollo de las diversas actividades que se realizan en ella ($F= 3,65$, $g.l.= 3,84$, $p. \leq .0121$), no implican diferencias significativas en el rendimiento que los alumnos obtienen.

Pregunta nº 53 del cuestionario del profesorado

¿Posibilita que sus alumnos asuman algún tipo de responsabilidad en clase?

	Ninguna o muy pocas veces	Algunas veces	Bastantes o muchas veces
¿Posibilita que sus alumnos asuman algún tipo de responsabilidad en la clase?	1%	23%	76%
Rendimiento medio	65%	64%	65%

Observando las implicaciones que colaboración y responsabilidad tienen en los resultados obtenidos por los alumnos, parece claro que, con 12 años, éstos son capaces de colaborar con el profesorado en la construcción de su propio aprendizaje, mientras que parece prematuro responsabilizarles de aspectos centrales de organización y planificación de su aprendizaje. La responsabilidad de los alumnos de este nivel educativo no va más allá de cumplir con su propio trabajo de estudiante y, en algunos casos, de responder ante el profesor y sus compañeros de la organización de aspectos marginales del aula: orden, preparación de materiales, etc. que, como parece demostrarse, no tienen incidencia directa en el rendimiento.

10.2.1. Análisis factoriales de primer orden

Las 18 variables se han agrupado en seis factores al realizar los análisis factoriales de primer orden que explican el 53,1% de la varianza total:

El primer factor, denominado "**diferentes formas de trabajo en grupo**", explica el 14,9% de la varianza y recoge cuatro variables: *1ª trabajo en grupo de los alumnos dirigidos por el profesor, 2ª trabajos en grupos, en donde cada grupo es diferente, dependiendo de las características del aprendizaje, 3ª intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo con exposición y conclusiones a toda la clase y 4ª tratamiento en talleres*. En este factor puntúan más alto los alumnos cuyo profesorado pone de manifiesto que ha utilizado más estas formas de realizar su clase, en algún momento, durante los quince días anteriores a la contestación del cuestionario de este estudio.

Matriz factorial de primer orden

<i>Forma en que se trabaja en clase</i>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Trabajar en grupo alguna actividad de lengua	0,2101	-0,06	-0,1831	0,5278	0,0941	0,4095
Colaborar en la planificación de actividades	0,0736	0,16147	-0,1233	0,4948	-0,019	0,2449
Los profesores permiten participar	-0,1162	0,8641	-0,01	0,3624	-0,1243	0,1344
Los profesores permiten colaborar	-0,1038	0,6217	0	0,3976	-0,1472	0,2574
Trabajar individualmente y mostrar el trabajo	0,0524	0,2353	0,0163	-0,034	0,009	0,7306
Trabajar en pequeños grupos y comunicar	-0,016	0,129	-0,017	0,2042	-0,031	0,7682
Participación en la corrección de ejercicios	-0,1266	0,6094	-0,049 0	-0,201	0,1271	0,0792
Los profesores permiten tipos de responsabilidad	-0,041	0,82892	-0,045	-0,025	0,0391	0,1666
Trabajos dirigidos realizados individualmente	0,1503	-0,034	0,2383	0,562	0,178	0,2118
Trabajos en grupo dirigidos por el profesor	0,6593	0,005	0,0899	-0,081	-0,1129	0,1518
Trabajos en grupos diferentes	0,7464	-0,01	0,191	-0,039	-0,1976	0,0181
Intervención de los alumnos en los grupos	0,7051	0,0393	-0,1206	-0,01	-0,3338	0,0165
Tratamiento en talleres	0,6192	0,006	-0,2074	0,2163	-0,2654	-0,019
Participación en la corrección de ejercicios	-0,087	0	0,7478	0,1109	0,0378	0,0424
Satisfacción con el nivel de participación	0,1236	-0,02	-0,076	-0,1047	0,7333	0,0926
Pautas para el desarrollo de actividades	-0,012	-0,055 0	0,7566	0,1221	0,1854	0,0436
El profesor posibilita la colaboración	0,3617	0,0267	-0,053	-0,09	0,7673	-0,057
El profesor posibilita la responsabilidad	-0,2802	-0,025	-0,108	0,0412	0,7203	-0,02

El segundo factor se ha denominado "**nivel de participación de los alumnos en clase**". Explica el 11,7% de la varianza y está formado por cuatro variables en las que el alumnado pone de manifiesto si el profesorado le permite participar y colaborar en clase y en la corrección de los deberes que hacen en casa, y también si se le permite tener alguna responsabilidad. Los alumnos que puntúan más alto en este factor son los que manifiestan que se les permite un mayor nivel de colaboración, participación y responsabilidad.

El tercer factor se basa en las respuestas dadas por el profesorado que puntúa alto al contestar que marca pautas para el desarrollo de las actividades específicas que se realizan en sus clases. También puntúan alto, pero con valores negativos, los alumnos cuyo profesor responde que éstos participan en la corrección de los ejercicios propuestos para casa. Este factor se ha

denominado "**antinomia directividad - participación**", ya que a valores positivos más altos en *pautas para el desarrollo de las actividades*, mayores valores negativos en *participación y corrección de ejercicios*. Esta dimensión explica el 8,1% de la varianza.

El cuarto factor recoge tres variables que giran, por un lado, en torno a la colaboración de los alumnos a la hora de planificar las actividades de clase y el trabajo en grupo en alguna actividad de la clase de lengua, con saturación positiva y, por otro, los trabajos dirigidos que realizan los alumnos individualmente, que satura con valores negativos. Este factor se ha llamado "**trabajo en grupo y planificación de actividades**" y explica el 6,7% de la varianza. En este factor se observa que a mayor puntuación positiva en *trabajo en grupo y colaboración en actividades*, mayor puntuación negativa en *trabajos dirigidos realizados individualmente*.

El quinto factor está formado por tres variables que hacen referencia a las posibilidades que el profesorado da a los alumnos para que colaboren o tengan alguna responsabilidad en clase y a su personal percepción de si estos niveles que él concede son o no satisfactorios para los alumnos. Puntúan alto en este factor los profesores que menos responsabilidades dan a sus alumnos y consideran que éstos están, también, menos satisfechos. Este factor lleva el nombre de "**posibilidades de participación y responsabilidad**", sus valores de saturación son negativos y explica el 5,9% de la varianza.

El sexto y último factor está formado por tres variables en las que el alumno dice si trabaja en grupo en alguna actividad de lengua, si cuando trabaja en grupo comunica los resultados de su trabajo a toda la clase y si trabaja individualmente y después lo pone en común con toda la clase. Este factor lleva por nombre "**comunicación de los trabajos a la clase**" y explica el 5,8% de la varianza. Puntúan alto en este factor los alumnos que con mayor frecuencia, tanto si trabajan en grupo o individualmente, comunican al resto de la clase el resultado de su trabajo.

10.2.2. Relación entre los factores de primer orden y rendimiento.

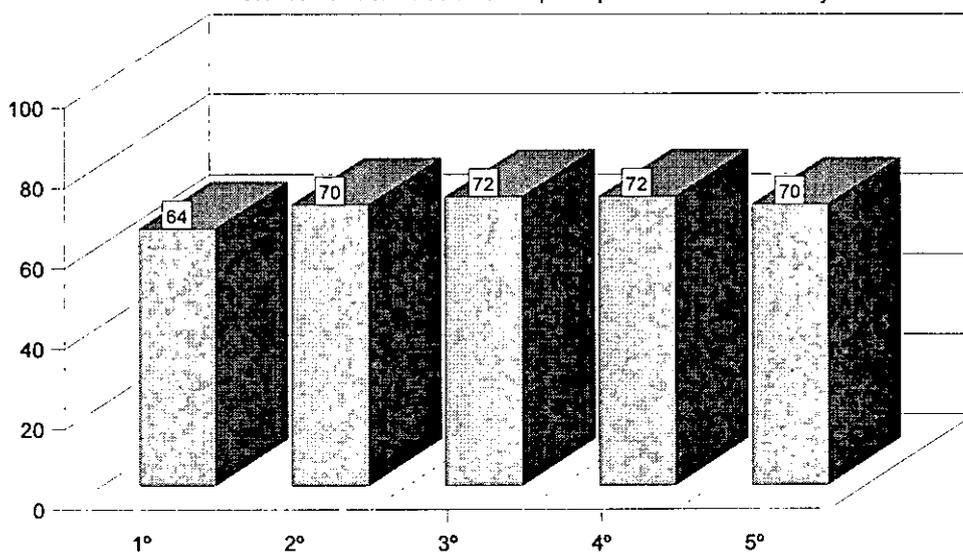
El análisis de varianza indica que existen diferencias ($F= 4,26$, g.l.= $4,37$, $p.\leq .0020$) en el rendimiento obtenido por los alumnos en función de la mayor o menor puntuación en el **factor 1: diferentes formas de trabajo en grupo** (Ver Cuadro 10.2.1). Las diferencias son significativas entre los grupos 1º y 2º.

Cuadro 10.2.1. Relación entre diferentes formas de trabajo y rendimiento

Diferentes formas de trabajo en grupo	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	71%	68%	69%	70%	69%

En el **factor 2, nivel de participación de los alumnos en clase**, se aprecian diferencias significativas en los resultados ($F= 26,68$, g.l.= $4,37$, $p.\leq .0000$). A medida que aumenta la puntuación en el factor, esto es, a medida que el alumnado participa y colabora más en las actividades de la clase, en la corrección de los deberes que realiza en casa y cuanta más responsabilidad tenga, mejor es su rendimiento, salvo cuando el nivel es el máximo en cuyo caso el rendimiento vuelve a bajar. Esto parece coherente dada la edad de los alumnos (ver Gráfico 10.2.5). Parece que a los 12 años tanto la participación y más aún la colaboración y la responsabilidad deben tener un límite.

Gráfico 10.2. 5. Relación entre participación de los alumnos y rendimiento



La *antinomia directividad - participación* del **factor 3** (ver Cuadro 10.2.2) no parece influir en el rendimiento obtenido por los alumnos ($F= 2,67$, g.l.= $4,37$, $p. \leq .0308$).

Cuadro 10.2.2. Relación entre directividad/participación y rendimiento

Antinomia directividad - participación	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	71%	68%	69%	70%	70%

El 1º grupo está formado por los alumnos que tienen profesores poco directivos y ellos participan más. El grupo 5º, por el contrario, está formado por alumnos que tienen profesores con mayor directividad y ellos gozan de menor participación. Los resultados más altos, aunque sin marcar diferencias significativas con los demás grupos, los alcanzan los alumnos del grupo 1º.

No se aprecian diferencias en el rendimiento que estén motivadas por una menor o mayor puntuación en el **factor 4**, que hace referencia, por un lado, *al trabajo en grupo del alumno y su participación en la planificación de actividades* y, por otro, a la realización individual de trabajos dirigidos por el profesor (ver Cuadro 10.2.3).

Cuadro 10.2.3. Relación entre trabajo en grupo y planificación de actividades con el rendimiento

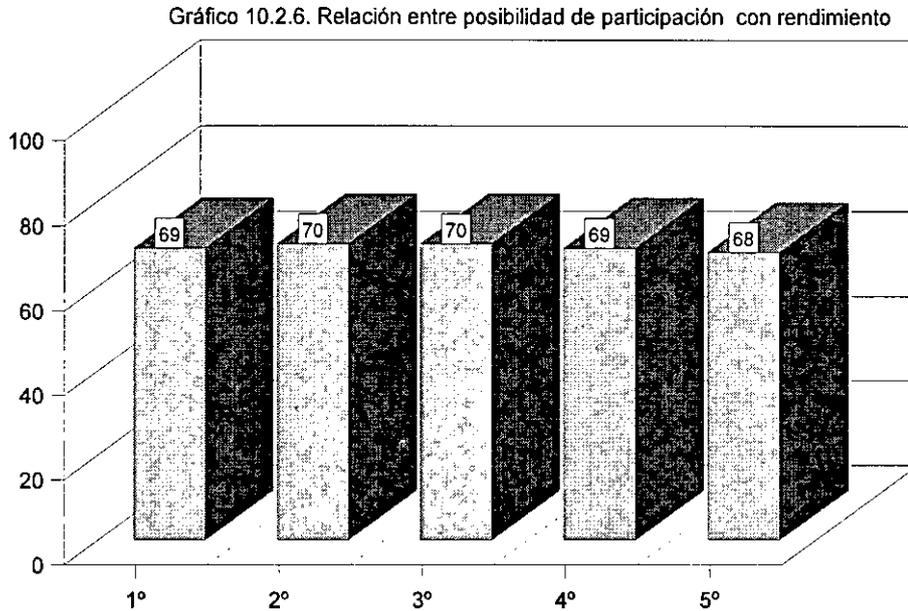
Trabajo en grupo y planificación de actividades	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	69%	70%	70%	70%	68%

Tanto si se realizan trabajos en grupo como individuales, estos es, tanto si se puntúa alto en el factor, como si se puntúa bajo (grupos 1º y 5º) el rendimiento de los alumnos es inferior a si hay una alternancia, no radical, entre las dos formas de trabajo.

La mayor o menor puntuación en el **factor 5**, *posibilidad de participación y responsabilidad* que el profesorado permite a sus alumnos en clase, influye en los resultados que éstos obtienen ($F= 3.35$, g.l.= $4,37$, $p. \leq .0097$).

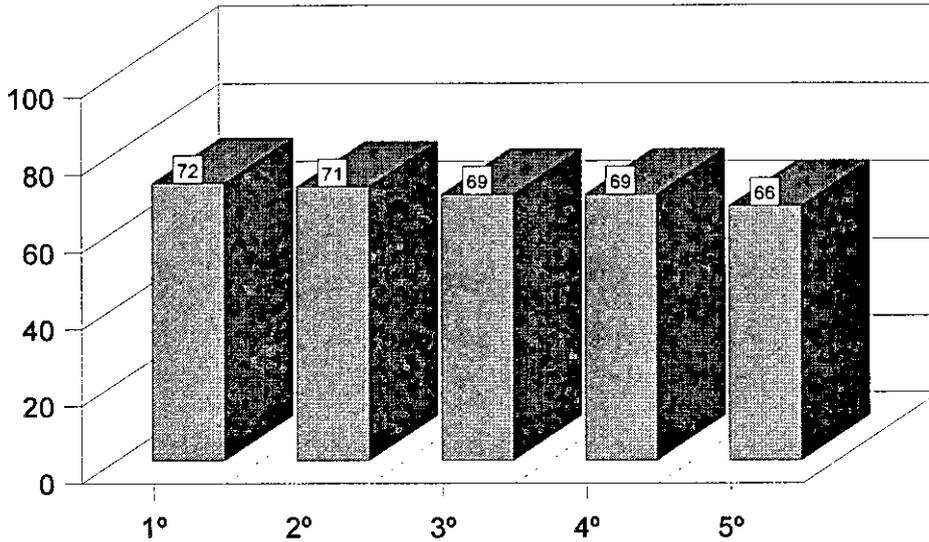
Una vez más son las puntuaciones extremas las que llevan a los alumnos a las puntuaciones más bajas en rendimiento (ver Gráfico 10.2.6). Se trata pues, de buscar el equilibrio entre la madurez de los alumnos y su

posibilidad de participar y responsabilizarse en determinadas situaciones de la dinámica de la clase.



Por último, la mayor o menor puntuación en el **factor 6, comunicación de los trabajos a la clase**, marca diferencias significativas en el rendimiento que los alumnos obtienen ($F= 12,56$, g.l. = 4,37, $p. \leq .0000$). Si la frecuencia con que se comunica a la clase el resultado de los trabajos es muy alta, los resultados son más bajos, mientras que si esta comunicación se hace con muy poca frecuencia, los resultados son los más altos (ver Gráfico 10.2.7).

Gráfico 10.2.7. Relación entre comunicación de los trabajos y rendimiento



Es probable que este tipo de actividad que requiere tiempo y atención no sea la más adecuada para que se realice frecuentemente en esta edad quizás algo temprana para llevarla a cabo.

11.2.3 Análisis factoriales de segundo orden

A partir de los seis factores resultantes se ha realizado un análisis factorial de segundo orden que ha dado como resultado la agrupación de estos factores en dos dimensiones que explican el 42,% de la varianza.

Matriz factorial de segundo orden

Forma en que se trabaja en clase	Dimensión 1	Dimensión 2
Diferentes formas de trabajo en grupo	0,09357	0,74339
Nivel de participación de los alumnos en clase	0,65688	0,09197
Directividad y escasa participación	-0,17287	-0,30523
Trabajo en grupo y colaboración alternadas con otras formas de trabajo	0,55586	-0,0186
Posibilidades de participación y responsabilidad	0,07267	-0,75176
Comunicación de los trabajos a la clase	0,70667	0,19926

La **primera dimensión** está formada por los factores 6, 2 y 4 . Esta dimensión se ha denominado "**nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo**" de los alumnos en clase y explica el 22,6% de la varianza. En esta dimensión puntúan alto los alumnos que consideran que se les permite participar en clase, trabajar en grupo o individualmente y comunicar después los resultados de su trabajo al resto de la clase y colaborar en la planificación de las actividades.

La **segunda dimensión** está formada por los factores 1 y 5. En ella los profesores que puntúan más alto ponen de manifiesto que se ha trabajado en su clase en diferentes formas de agrupamiento, en algún momento durante los quince días anteriores a la contestación del cuestionario de este estudio y que, en su opinión, el nivel de colaboración y responsabilidad que permiten a los alumnos en sus clases es considerado como satisfactorio por éstos. Esta dimensión se ha denominado "**posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor**" y explica el 19,5% de la varianza.

El signo negativo que aparece en el factor 5 niega la negación de dicho factor en los análisis de primer orden, por ello, a efectos de interpretación, se ha de considerar como afirmación positiva, esto es, a mayor puntuación en trabajo en grupo mayor puntuación también en participación y responsabilidad en la clase, de manera que ambos valores crecen en el mismo sentido.

El factor tercero no satura por encima del valor .40. Este factor tiene dos aspectos absolutamente contrarios que pueden contrarrestarse uno a otro: si existe directividad por parte del profesorado, no puede existir ningún nivel de colaboración del alumno en las clases y viceversa.

10.2.4. Relación entre las dimensiones de *forma de trabajo en clase* y rendimiento.

No existen diferencias significativas entre la mayor o menor puntuación en la **dimensión 1^a: nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo** y el rendimiento que los alumnos obtienen ($F = .84$, g.l. = 4,37, $p \leq .4999$), ni en

la **dimensión 2^a**: *posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor* ($F= 2,27$, g.l.= 4,37, $p. \leq .0597$).

Teóricamente parece que debería confirmarse la hipótesis de que las diferencias en participación y responsabilidad de los alumnos en las clases deberían reflejarse en diferencias en el rendimiento, sin embargo no ha sido así.

No encontrar diferencias en los resultados que pudieran deberse al nivel de responsabilidad y participación, tanto permitida por los profesores como reconocida por los alumnos, puede estar motivado porque, en prácticamente todas las preguntas realizadas, el 80% de las respuestas se agrupan en las categorías 3 y 4, esto es en las respuestas “frecuentemente” y “bastante frecuentemente”.

Por otro lado, también hay que tener en cuenta que “nos percibimos” mal, sobre todo respecto de aspectos tan abstractos como participación y la responsabilidad, sobre todo si no se cuenta con una acotación concreta en tiempos o en actividades.

10.3. Actividades escolares

Este apartado está constituido por 7 variables, seis de las cuales están contestadas por el alumnado y una de ellas replicada por el profesorado. Se pretende con ellas conocer las actividades que los alumnos realizan en clase y comprobar si se cumple, dentro de la segunda hipótesis general, que *las actividades escolares influyen en los resultados obtenidos por los alumnos*.

* Existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que son debidas a la frecuencia con la que realizan controles para conocer lo que han aprendido ($F= 6,93$, g.l.= 4,10, $p. \leq .0000$). Esas diferencias se encuentran, según la prueba de Scheffé, entre los que frecuentemente hacen controles y los que casi nunca los realizan y entre los que los hacen bastante frecuentemente y los que o bien no los realizan casi nunca o, por el contrario, lo hacen con mucha frecuencia.

En cualquier caso, lo que parece evidente es que tanto la falta de realización de controles como el exceso de ellos lleva a los alumnos a obtener unos rendimientos inferiores.

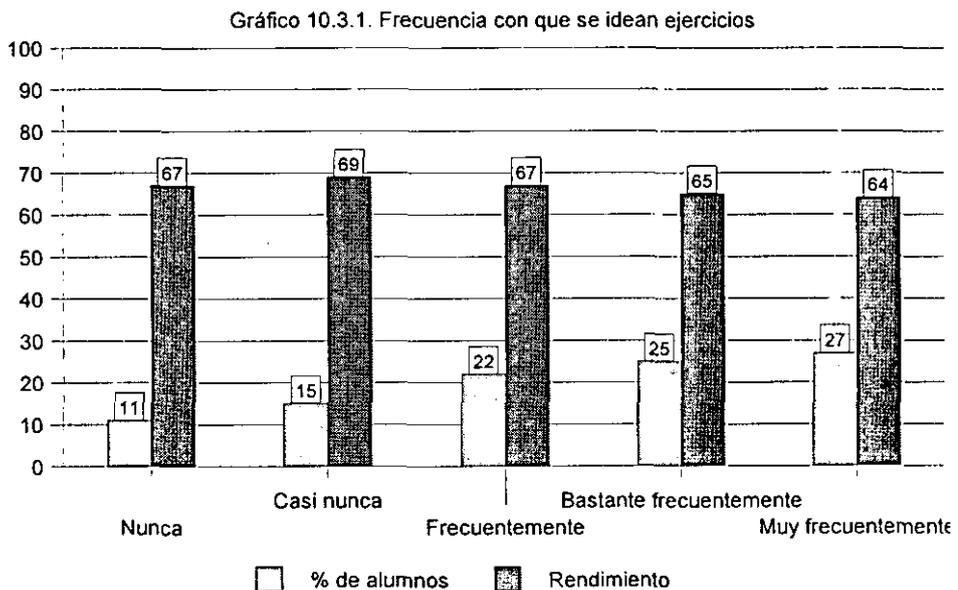
Pregunta nº 47b del cuestionario del alumno

Señala con qué frecuencia realizas controles para conocer lo que se ha aprendido

	Nunca	Casi nunca	Frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente
Realizar controles	3%	6%	21%	28%	42%
Rendimiento medio en Lengua	64%	64%	67%	67%	65%

* La frecuencia con la que los alumnos realizan la actividad de idear los ejercicios sobre los que después se trabaja en clase también marca diferencias significativas en el rendimiento ($F= 36$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0000$), además de dar idea de lo extendida o no que está en los centros una metodología más o menos activa y participativa para el aprendizaje de los alumnos.

Las diferencias se encuentran, como pone de manifiesto la prueba de Scheffé, entre los que casi nunca realizan esta actividad y los de las demás categorías a excepción de los que nunca la realizan, que a su vez y junto con los que la realizan frecuentemente, se diferencian de los que bastante o muy frecuentemente idean ejercicios. Por último, entre estos dos últimos también hay diferencias significativas (ver Gráfico 10.3.1).



Las nuevas tendencias metodológicas parecen recomendar que el alumno no sólo resuelva ejercicios sino que también los cree porque esto contribuye, como una forma más, a la comprensión del problema. Es probable que esta forma de trabajo lleve a una comprensión más completa pero a la vez más lenta del problema que en cada caso se plantee lo que, a la larga, lleva a una mejor comprensión que no es apreciable en estos niveles educativos.

* La frecuencia con la que se toman notas de la pizarra establece diferencias significativas en el rendimiento ($F= 7,09$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se aprecian entre los alumnos que nunca toman notas del encerado y los del resto de las categorías.

Pregunta nº 47g del cuestionario general del alumnado
Señala con qué frecuencia tomas notas de la pizarra

	Nunca	Casi nunca	Frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente
Tomar notas del encerado	3%	7%	18%	22%	50%
Rendimiento medio en Lengua	62%	64	67%	67%	66%

Tomar apuntes del encerado suele suponer tomar nota de guiones, cuadros y síntesis que con frecuencia hace el profesor y que facilitan el trabajo del alumno, sobre todo su comprensión.

* Otro tanto ocurre con una actividad aparentemente similar como es la de tomar apuntes que, aunque en el límite de lo exigido, también marca diferencias significativas en el rendimiento ($F= 4,47$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0013$). De nuevo, las diferencias se encuentran entre los alumnos que nunca toman nota y los demás. Tomar apuntes suele ir unido a una ampliación de la fuente más frecuente de información que suele ser el libro de texto. En este caso, y dada la edad de los alumnos, quizá sea preferible una buena información básica que la ampliación de los temas que en cada caso se trabajen. Esta idea puede justificar que los rendimientos más altos los alcancen los alumnos que casi nunca o frecuentemente toman apuntes y no los que lo hacen bastante o muy frecuentemente.

Pregunta nº 47h del cuestionario general del alumnado

Señala con qué frecuencia tomas apuntes

	Nunca	Casi nunca	Frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente
Tomar apuntes	3%	7%	15%	22%	53%
Rendimiento medio en Lengua	62%	67%	67%	66%	66%

* La frecuencia con la que se hacen solamente los ejercicios del libro marca diferencias significativas en los rendimientos obtenidos por los alumnos ($F= 24,02$, $g.l.= 4,10$, $p.< .0000$). Las diferencias se observan entre los alumnos que muy frecuentemente hacen solamente los ejercicios del libro y los del resto de las categorías. La realización de ejercicios de refuerzo, si no se abusa de ellos, puede ser, como parece confirmarse por los resultados obtenidos, una ayuda para la comprensión.

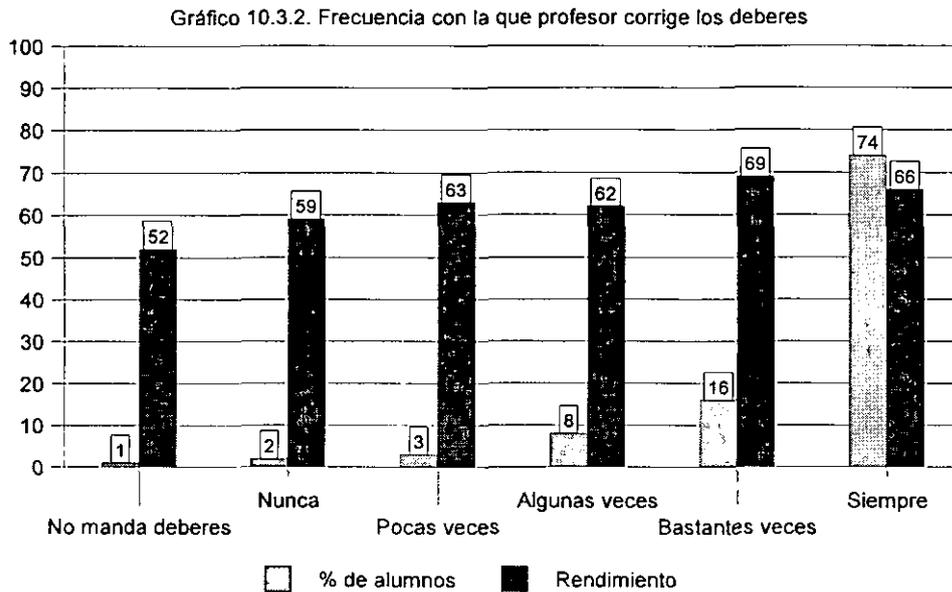
Pregunta nº 47i del cuestionario general del alumnado

Señala con qué frecuencia haces solamente los ejercicios del libro

	Nunca	Casi nunca	Frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente
Hacer solamente los ejercicios del libro	7%	14%	25%	22%	32%
Rendimiento medio en Lengua	66%	68%	67%	67%	64%

* Para terminar este apartado se pregunta al alumnado si el profesor corrige los ejercicios que manda para casa. La frecuencia con la que se realiza esta actividad se deja sentir en una diferencia significativa en los resultados obtenidos por los alumnos ($F= 33,15$, $g.l.= 5,10$, $p.< .0000$).

Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se encuentran entre los alumnos cuyos profesores corrigen bastantes veces los ejercicios y los de las demás categorías. Los que corrigen siempre tienen alumnos cuyos rendimientos se diferencian significativamente de los que los corrigen sólo a veces, no los corrigen nunca, o no mandan deberes para casa. Los resultados de los alumnos de los que los corrigen muy pocas o algunas veces también se diferencian de los que no los corrigen nunca o de los que no mandan deberes (ver Gráfico 10.3.2).



Si el profesorado manda a los alumnos realizar tareas en casa y después no se preocupa o no encuentra el momento en su programación de clase para corregirlas, el rendimiento de estos alumnos es bastante inferior. Parece evidente que no es el hecho en sí de corregir o no las tareas de casa lo que lleva consigo mejores o peores resultados, sino que es más probable que la situación que incida en los resultados sea la siguiente: Si el profesorado manda deberes para que los alumnos los realicen pero nunca se corrigen en clase, el alumnado no tardará mucho tiempo en darse cuenta de ello y una gran mayoría dejará de hacerlos. Es la realización o no de dichas tareas, que no tienen otra finalidad que la de fijar los conocimientos adquiridos en clase con la repetición de ejercicios y la reflexión sobre ellos, lo que parece reflejarse en los resultados, o también que los alumnos hagan mal los ejercicios y luego no se les corrijan los aprendizajes erróneos.

* Sin embargo, cuando esta pregunta es contestada por el profesorado, sus respuestas no marcan diferencias significativas en los resultados de los alumnos ($F= 2,29$, g.l.0 4,83, $p \leq .0572$).

Pregunta n° 48 del cuestionario del profesorado

¿Corrige en clase los ejercicios propuestos para casa?

	Pocas veces o nunca	Algunas veces	Siempre o bastantes veces
¿Corrige en clase los ejercicios propuestos para casa?	4%	3%	94%
Rendimiento medio	66%	61%	66%

Un 94% de los alumnos tiene profesores que siempre o casi siempre corrigen en clase los ejercicios propuestos para casa y un 95% tiene profesores que hacen participar a los alumnos en la corrección siempre o bastantes veces.

10.3.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales correspondientes, estas variables se han agrupado en tres factores que explican el 58,3% de la varianza.

Matriz factorial de primer orden

Actividades escolares	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Realizar controles	0,2119	0,76819	0,12158
Idear ejercicios sobre los que se trabaja	0,2682	0,75572	0,11717
Tomar notas del encerado	0,9063	0,23657	0,84
Tomar apuntes	0,907	0,22752	0,8475
Hacer solamente los ejercicios del libro	0,081	0,45582	-0,138
¿Corrigen los profesores los ejercicios?	0,1213	0,10209	0,58315
Corrección en clase de los ejercicios	0	-0,1021	0,8075

El **primer factor** está formado por dos variables que hacen referencia a si el alumno toma nota de las explicaciones del profesorado como una de las actividades que realiza en clase. Este factor se ha denominado “**Toma de notas o apuntes en clase**” y explica el 28,6% de la varianza. Puntúan alto en este factor los alumnos que con más frecuencia realizan esta actividad.

Los alumnos que más puntúan en el **segundo factor** son aquellos que con más frecuencia realizan controles para conocer lo que han

aprendido e idean ejercicios sobre los que trabajan después. También saturan en este factor, pero con valores más bajos, los alumnos que realizan solamente los ejercicios del libro. Este factor, que explica el 15,2% de la varianza, se denomina “Ejercicios y controles”

Por último, el **tercer factor** agrupa dos variables sobre el mismo tema. Una recoge las respuestas dadas por los alumnos y la otra las que da el profesorado. El factor se ha denominado “**Corrección de los ejercicios realizados en casa**” y explica el 14,5% de la varianza. Se puntúan alto en este factor cuando esta actividad se realiza con frecuencia.

10.3.2. Relación entre los factores de las actividades escolares y el rendimiento

El **primer factor**, *toma de notas o apuntes en clase* (ver Cuadro 10.3.1) no parece que tenga ninguna relevancia en los resultados que logran los alumnos ($F= 2,87$, g.l.= 4,75, $p. \leq .0219$).

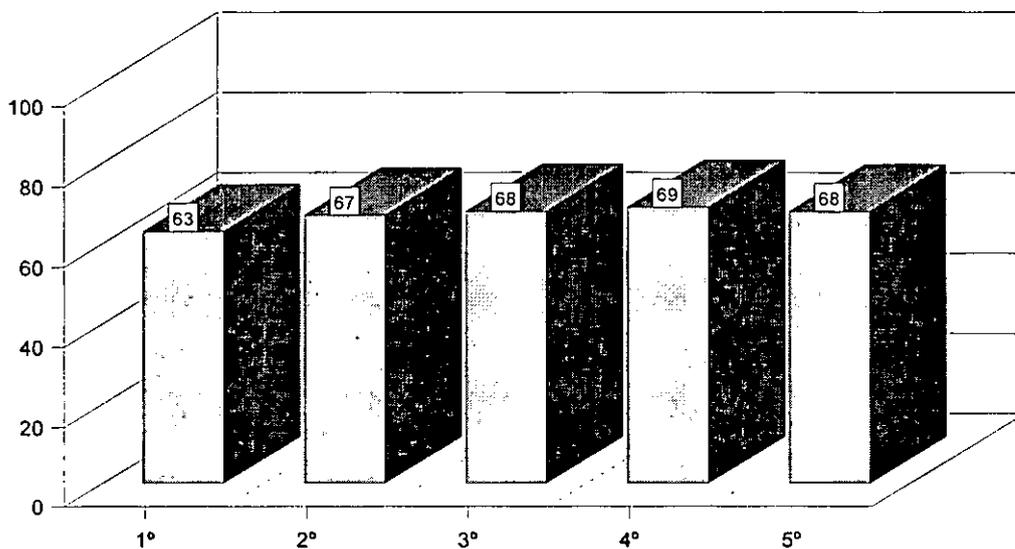
Cuadro 10.3.1. Relación entre toma de notas y apuntes con rendimiento

<i>Toma de notas y apuntes</i>	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	68%	66%	67%	67%	67%

No ocurre lo mismo en el **segundo factor**, *ejercicios y controles*. En este caso se aprecian diferencias significativas ($F= 30,50$, g.l. 4.75, $p. \leq .0000$). Esas diferencias aparecen entre los resultados de los alumnos que se encuentran en el grupo con puntuación más baja en el factor y los que están en el resto de los grupos. También existen diferencias entre los grupos dos y cuatro. (Gráfico 10.3.3).

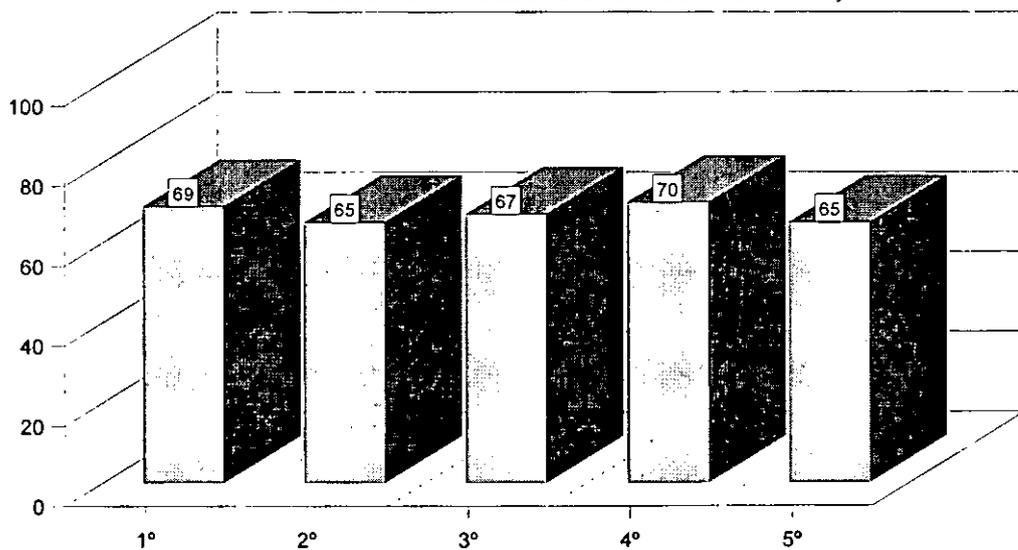
Una vez más, parece que las posturas extremas no se acompañan con buenos resultados. La falta de realización de ejercicios y controles que fijen lo aprendido no parece que sea positivo, pero tampoco lo es el que se abuse de ello, pues lleva al alumno a la mecanización y al aburrimiento.

Gráfico 10.3.3. Relación entre frecuencia de ejercicios/controles y rendimiento



Por último, en el **tercer factor**, *corrección de deberes realizados en casa*, también se aprecia que hay diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos cuando éstos puntúan más o menos en el factor ($F= 25,20$, $g.l.= 4,75$, $p. \leq .0000$).

Gráfico 10.3.4. Relación entre corrección de deberes y rendimiento



Las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos del grupo primero, con puntuación más alta en el factor y los de los alumnos del grupo cuarto, que obtienen resultados significativamente más altos que los que logran los alumnos que se encuentran en cualquiera de los otros tres grupos. También hay diferencias significativas entre los grupos tres y cinco (ver Gráfico 10.3.4).

10.3.3. Análisis factoriales de segundo orden.

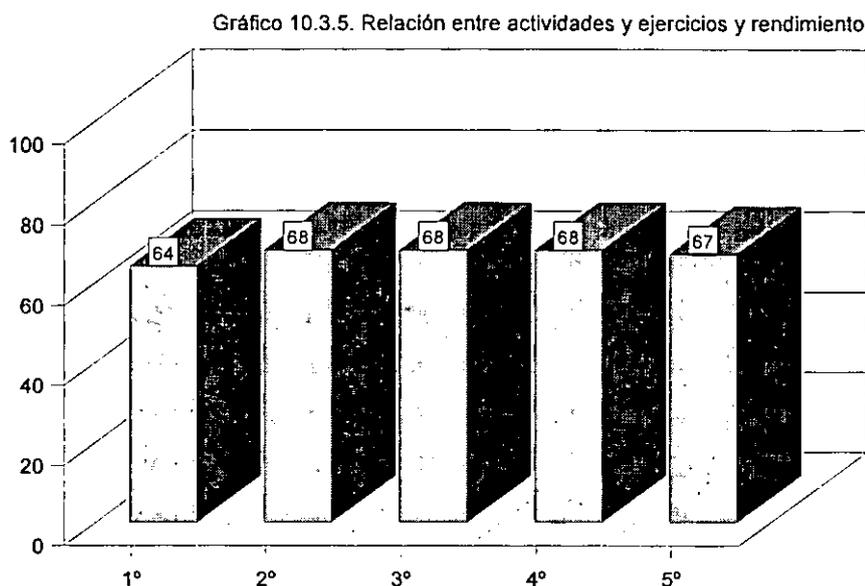
Matriz factorial de segundo orden

Actividades escolares	Dimensión 1
Toma de notas o apuntes	0,63306
Ejercicios y controles	0,55247
Corrección de ejercicios realizados en casa	0,09062

El análisis factorial de segundo orden agrupa a los tres factores en una **única dimensión** que explica el 42,5% de la varianza; sin embargo, el nivel de saturación del factor 3 no alcanza el valor .40 exigido. Esta dimensión se ha denominado “**actividades y ejercicios**” y en ella puntúan alto los alumnos que afirman que toman notas y apuntes en clase y realizan ejercicios y controles para conocer lo que han aprendido.

10.3.4. Relación entre las dimensiones de las actividades escolares y el rendimiento

Existen diferencias entre la mayor o menor puntuación en la **dimensión 1^a**, denominada *actividades y ejercicios*, y los resultados obtenidos por los alumnos ($F= 17,44$, g.l.= 4,75, $p. \leq .0000$). Las diferencias se encuentran entre los resultados que obtienen los alumnos del primer grupo -que son los que tienen las puntuaciones más bajas en el factor y los que también obtienen los resultados más bajos- y los rendimientos que obtienen los alumnos del resto de los grupos (ver Gráfico 10.3.5).



Así pues, las **actividades escolares** referidas a la escasa o excesiva realización de *toma de apuntes, ejercicios y controles* inciden en un menor rendimiento, mientras que una realización moderada de estas actividades mejora los resultados que los alumnos obtienen en comprensión lectora.

10.4. La programación

Como ya se comentó al hablar de la muestra a la que iba dirigida la investigación del INCE, se trataba de evaluar a alumnos de 12 años que podían estar estudiando tanto la Educación General Básica como la Educación Primaria ya que el nuevo plan de estudios no se había implantado en su totalidad. Por consiguiente, no todo el profesorado de estos alumnos tenía la obligación de realizar los proyectos y programaciones que determina el nuevo plan de estudios. Pero dado que los centros y el claustro de profesores eran los mismos para ambos planes de estudios, se anticiparon algunas preguntas sobre programación que tienen más que ver con el nuevo plan de estudios que con el antiguo. Lo que se pregunta sobre programación no es una novedad ya que eran muchos los centros que realizaban colectivamente proyectos educativos, y muchos más los que los elaboraban a través de seminarios y departamentos. Con independencia de todo esto, lo que no tiene discusión es la necesidad de una actuación coordinada y eficaz en los centros que permita tomar decisiones relativas a la distribución y secuenciación de contenidos, a

los aspectos metodológicos, a las pautas de organización de espacios y tiempos, a los materiales educativos que se van a utilizar y a los criterios de evaluación.

Sobre algunos de estos puntos se ha preguntado su opinión y/o su valoración al profesorado. En concreto, en este apartado se estudian 10 variables en torno a diferentes aspectos relacionados con la programación sobre las que el profesorado ha proporcionado información. El análisis de estas variables va a permitir contrastar, dentro de la segunda hipótesis, la parte que afirma que *el tipo de programación que el profesorado lleve a cabo para sus clases influye en los resultados que los alumnos obtienen*.

La pregunta general que se le hacía al profesorado era: *La programación realizada por los profesores para el curso consistió fundamentalmente en...* Y a continuación se enumeraban las opciones que aparecen en el siguiente cuadro:

Pregunta nº 34 del cuestionario del profesorado

La programación realizada por los profesores para este curso consistió fundamentalmente en:

	<u>Porcentaje de alumnos</u>	<u>Rendimiento medio</u>
Secuencias y elaboración de los contenidos para el curso		
No se trató en la programación	4%	66%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	31%	66%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	65%	67%
Elaboración de adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con necesidades educativas especiales		
No se trató en la programación	26%	67%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	34%	67%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	40%	66%
Elección de las metodologías didácticas más adecuadas		
No se trató en la programación	9%	63%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	53%	66%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	39%	69%
Selección de materiales		
No se trató en la programación	9%	66%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	46%	67%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	46%	68%

	<u>Porcentaje de alumnos</u>	<u>Rendimiento medio</u>
Distribución de los espacios de aula		
No se trató en la programación	24%	66%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	41%	68%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	35%	67%
Elaboración de materiales		
No se trató en la programación	15%	67%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	52%	67%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	34%	68%
Utilización de laboratorios, talleres, biblioteca, gimnasio del centro		
No se trató en la programación	13%	65%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	29%	67%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	59%	67%
Criterios de evaluación y decisiones sobre la promoción		
No se trató en la programación	3%	51%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	8%	64%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	89%	67%
Procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos		
No se trató en la programación	4%	58%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	29%	65%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	67%	68%
Procedimientos para la evaluación de la práctica docente		
No se trató en la programación	27%	66%
Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	19%	64%
Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	55%	68%

* Casi el cien por cien del profesorado trató en la programación las secuencias y la elaboración de los contenidos para el curso, pero sólo dos tercios se puso de acuerdo y lo programó conjuntamente. La forma en que este aspecto se haya programado marca diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 7,35$, g.l.= 2,55, $p. \leq .0007$). Las diferencias se encuentran, según la prueba de Scheffé, entre los alumnos cuyos profesores se pusieron de acuerdo y programaron conjuntamente y los que lo trataron pero se dejó libertad a cada profesor.

* Contemplar en la programación la elaboración de adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con necesidades educativas especiales marca también diferencias significativas ($F= 7,30$, g.l. 2,47, $p. \leq .0007$), y estas diferencias se encuentran entre los profesores que se pusieron

de acuerdo y programaron este aspecto conjuntamente y las otras dos categorías, siendo menor el rendimiento de los alumnos cuyos profesores programaron conjuntamente.

Llama la atención que los alumnos de profesores que realizan adaptaciones curriculares no se beneficien de mejores resultados o que, por el contrario, obtengan peores resultados dado que entre ellos existen alumnos con necesidades educativas especiales. Por este motivo, se ha realizado una diferencia de medias entre la pregunta del cuestionario en la que el profesor respondía sí o no a si en su clase había algún alumno con necesidades educativas especiales y la forma de programar las adaptaciones curriculares (ver Cuadro 10.4.1)

Cuadro 10.4.1. Relación entre realización de adaptaciones curriculares y rendimiento de los alumnos

Alumnos con n.e.e.	No se trató en la programación		Se trató y se dejó en libertad al profesor		Se estaba de acuerdo y se programó conjuntamente	
	Nº alumnos	Rendimiento	Nº alumnos	Rendimiento	Nº alumnos	Rendimiento
Si	352	64%	976	64%	1067	64%
No	729	69%	752	70%	417	71%
Total	1081	67%	1728	67%	1484	66%

Como puede apreciarse, la programación o no de las adaptaciones y cómo se hagan no modifica los rendimientos que los alumnos obtienen cuando alguno de ellos tiene necesidades educativas especiales. Por el contrario, los resultados mejoran cuando no habiendo alumnos con necesidades educativas especiales se realizan adaptaciones curriculares, y aumentan un punto más cuando éstas se programan conjuntamente por todo el profesorado. Está claro, a partir de estos resultados, que las adaptaciones parecen válidas para alumnos que no tienen problemas permanentes de aprendizaje sino más bien coyunturales.

Se observa, además, que el profesorado, a medida que considera que existen más alumnos con necesidades educativas especiales, está más interesado en realizar esta programación. También llama vivamente la atención la cantidad de alumnos a los que se les considera que tienen necesidades educativas especiales. De un total de 4.293 alumnos, más de la mitad, 2.395, tienen, en opinión del profesorado, un compañero en clase con necesidades

educativas especiales, lo que viene a suponer un 7% del alumnado. En este sentido parece que quizás no esté suficientemente clarificado qué se entiende por alumno con necesidades educativas y que, en ocasiones, el profesorado considera en este grupo a alumnos con problemas de atención o de conducta.

* La elección de metodologías didácticas más adecuadas es uno de los aspectos de la programación que más diferencias significativas marca en los resultados de los alumnos ($F= 23,88$, g.l.= 2,53, $p. \leq .0000$). Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se establecen entre los tres grupos. Los alumnos cuyos profesores programan conjuntamente la elección de metodologías se diferencian de los otros dos que, a su vez, se diferencian también significativamente entre sí.

Estas diferencias deberían hacer pensar al profesorado sobre la necesidad de programar conjuntamente los aspectos metodológicos ya que sólo se beneficia de ello el 39% de los alumnos.

* Existen diferencias significativas ($F= 6,08$, g.l.= 2,50, $p. \leq .0023$) en la forma en que el profesorado programa la elaboración de materiales. Según la prueba de Scheffé, si el profesorado se pone de acuerdo para hacerlo conjuntamente, los alumnos obtienen unos resultados significativamente mejores que si se deja libertad al profesorado para llevar a cabo este aspecto de la programación.

* Los criterios de evaluación y las decisiones sobre la promoción de los alumnos también marcan diferencias significativas en función de cómo sean tratados en la programación ($F= 48,10$, g.l.= 2,55, $p. \leq .0000$). La prueba de Scheffé señala que existen diferencias entre las tres formas que se han analizado. Los mejores resultados los obtienen los alumnos cuyos profesores han programado este aspecto conjuntamente, les siguen los que sus profesores tuvieron libertad para establecer los criterios de evaluación y promoción, siendo los peores resultados los de los alumnos cuyos profesores no trataron este tema en su programación.

* Un aspecto muy similar al anterior, y con resultados también muy similares, es el que hace referencia a los procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Existen diferencias significativas en función de cómo hayan sido programados ($F= 37,38$, g.l. 2,52, $p. \leq$

.0000) y estas diferencias, según la prueba de Scheffé, se dan entre las tres formas. Los alumnos que mejores rendimientos obtienen son aquellos cuyos profesores los programaron conjuntamente, le siguen los que lo trataron en la programación pero dejaron libertad a cada profesor, y los que peores resultados obtienen son los que sus profesores no lo trataron en la programación que llevaron a cabo.

* El último aspecto de la programación que marca diferencias en el resultado de los alumnos es el haber tratado o no los procedimientos para la evaluación de la práctica docente ($F= 12,34$, g.l.= 2,47, $p. \leq .0000$). Las diferencias se establecen entre los resultados de los alumnos cuyos profesores programaron conjuntamente este punto y las otras dos formas de programación planteadas.

* No marca diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que los profesores traten o no traten en la programación los siguientes aspectos: la selección de materiales ($F= 4,31$, g.l.= 2,53, $p. \leq .0136$), la distribución de los espacios del aula ($F= 2,89$, g.l.= 2,50, $p. \leq .0557$) y la utilización de laboratorios, talleres, biblioteca, gimnasio, etc. del centro ($F= 1,82$, g.l.= 2,54, $p. \leq .1620$).

Como conclusión puede decirse que cuanto más de acuerdo esté el profesorado de cada centro y más en conjunto elabore una programación en la que se recoja la elección de las metodologías didácticas que consideren más adecuadas, la selección de los materiales - o la propia elaboración- que vayan a ser utilizados en las clases, los criterios de evaluación establecidos, las decisiones sobre promoción de los alumnos, la concreción de los procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la autoevaluación de la práctica docente, *los resultados de los alumnos serán mejores.*

Los análisis factoriales ponen de manifiesto que las diferencias encontradas en el rendimiento de los alumnos debidas a una puntuación más o menos alta en la programación de determinados aspectos que deben figurar en dicho documento son significativas. Estos aspectos son los del factor 1 referidos a la secuencia y elaboración de contenidos, la selección y elaboración de materiales y la elección de metodologías didácticas; y los del factor 2, referidos a los criterios, procedimientos y estrategias de evaluación.

Tanto una puntuación alta como una baja en la programación de la distribución y utilización de espacios (factor 3) tiene similar incidencia en los resultados de los alumnos.

Por último, no tiene incidencia en el rendimiento de los alumnos el factor 4, que se refiere a la programación de las adaptaciones curriculares.

10.4.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales, las diez variables se agruparon en cuatro factores que explican el 66,2% de la varianza:

El primer factor, que explica el 30,9% de la varianza, se ha llamado **“Aspectos generales de la programación”** y hace referencia a la secuencia y elaboración de contenidos, la selección y elaboración de materiales y la elección de metodologías didácticas por parte del profesorado. Los que puntúan más alto en este factor son los alumnos cuyos profesores estaban de acuerdo y programaron conjuntamente estos aspectos de la programación.

Matriz factorial de primer orden

<i>Programación</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
Secuencia y elaboración de los contenidos	0,7445	0,16191	-0,202	0,055
Elaboración de las adaptaciones curriculares	0,0881	-0,0692	0,0786	0,84791
Elección de las metodologías didácticas	0,67028	0,5222	0,11036	0,20709
Selección de los materiales	0,7457	0,15689	0,39759	0,15684
Distribución de los espacios de aula	0,10072	0,23118	0,76252	0,36032
Elaboración de materiales	0,74831	0,18746	0,35867	0,15647
Utilización de laboratorios y talleres	0,26739	0,1862	0,76762	-0,1224
Criterios de evaluación y decisión	0,0468	0,81169	0,25598	-0,099
Procedimientos y estrategias de evaluación	0,38597	0,8371	0,10604	0,16871
Procedimientos para la evaluación	0,27372	0,5059	0,0518	0,55812

El segundo factor se ha denominado **“La evaluación en la programación”** y explica el 12,8% de la varianza. En este factor se agrupan aspectos relacionados con los criterios, las estrategias y los procedimientos de evaluación que el profesorado elabora y utiliza. En este factor también satura

la variable que se refiere a la elección de metodologías didácticas, pero lo hace con un valor inferior al que tiene en el primer factor. Puntúan más alto en este factor los profesores que estaban de acuerdo y programaron conjuntamente estos aspectos de la programación del curso.

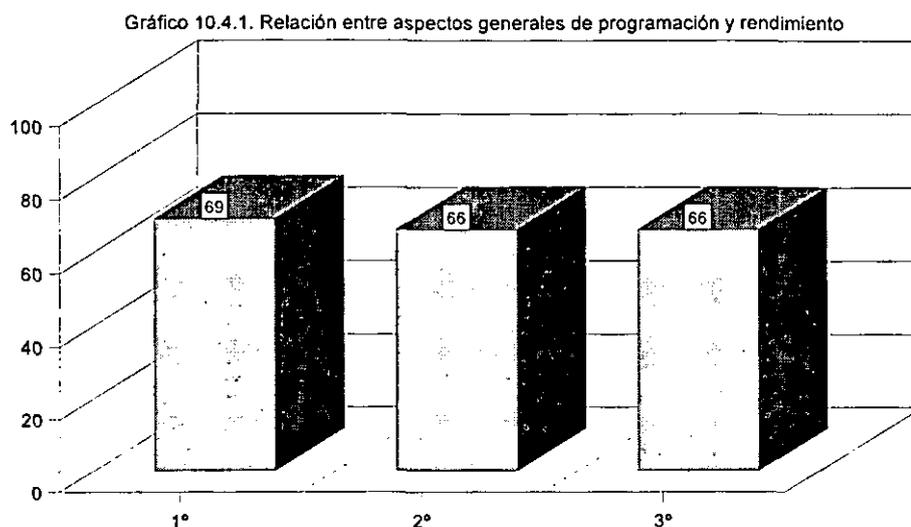
El tercer factor se llama “**Distribución y utilización de espacios**”. En él se agrupan las variables en las que el profesorado que puntúa alto pone de manifiesto que estaban de acuerdo en tener en cuenta y programar conjuntamente la distribución de espacios del aula, los talleres o laboratorios. Este factor explica el 11,9% de la varianza.

Por último, el cuarto factor introduce un elemento importante en la programación: “**Las adaptaciones curriculares**” y hace referencia a si éstas son recogidas o no en la programación del curso. También saturan en este factor los valores que hacen referencia a los procedimientos de evaluación de la práctica docente. Este factor explica el 10,7% de la varianza. Las puntuaciones más altas en este factor corresponden a las de los profesores que estaban de acuerdo y programaron conjuntamente estos aspectos de la programación.

10.4.2. Relación entre los factores de la programación y el rendimiento

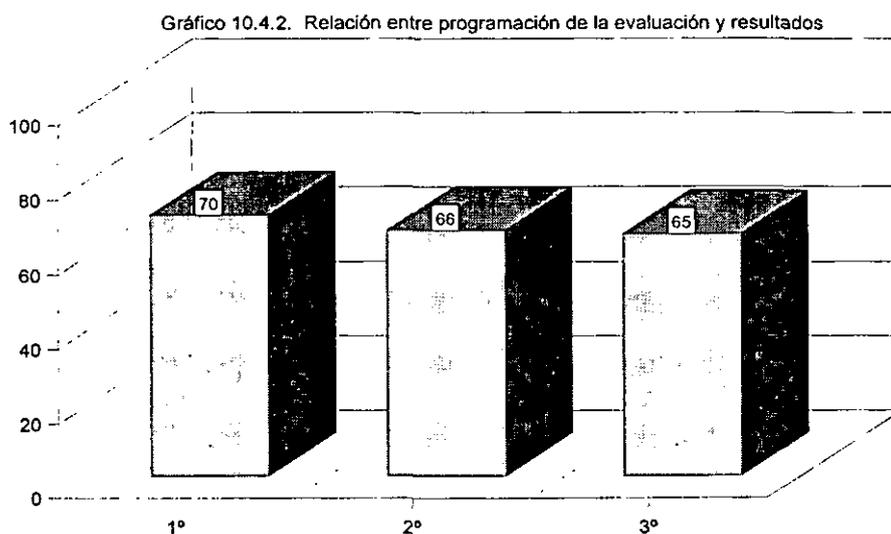
Existen diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos en función de una mayor o menor puntuación en el **primer factor: aspectos generales de la programación** ($F= 12,56$, $g.l.= 2,39$, $p.< .0000$).

Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se dan entre los resultados de los alumnos del primer grupo y los del tercero; esto es, dentro del grupo de profesores cuya programación consistió fundamentalmente en tener en cuenta la secuencia y elaboración de contenidos, la selección y elaboración de materiales y la elección de metodologías didácticas, los resultados mejores los obtienen los alumnos cuyos profesores puntúan menos en el factor que se corresponde con los que estaban de acuerdo y programaron conjuntamente estos aspectos, frente a los resultados que obtienen los alumnos cuyos profesores puntúan más en el factor, que son los que trataron en conjunto los temas anteriormente señalados pero tuvieron libertad para llevarlo a cabo, y los que no lo trataron en la programación (ver Gráfico 10.4.1).

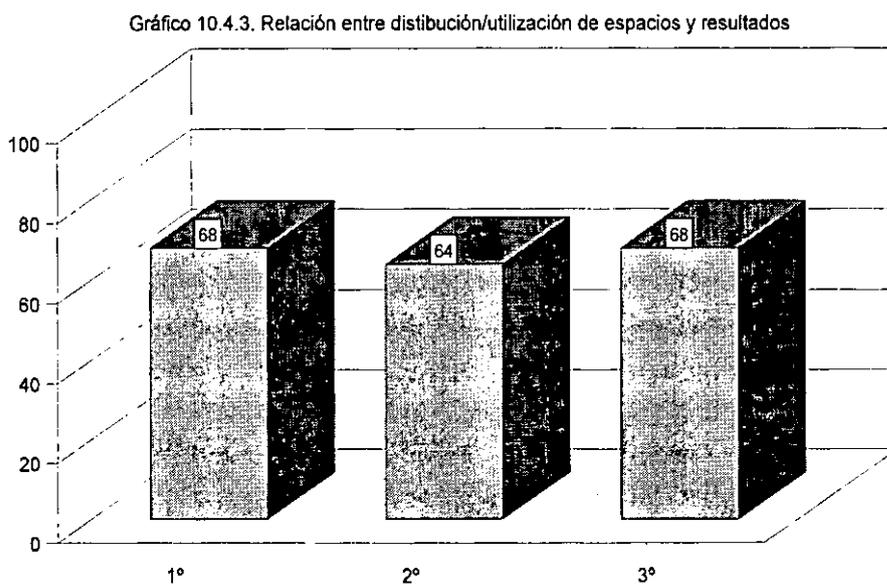


Lo mismo que ocurre con los aspectos generales de la programación sucede con el **factor 2**, *los criterios, procedimientos y estrategias de evaluación*, ($F = 28,46$, $g.l. = 2,39$, $p. \leq .0000$).

Cuando el profesorado está de acuerdo en tratar conjuntamente estos aspectos de la programación (primer grupo y puntuación más baja), los resultados de los alumnos son más altos que los que obtienen los alumnos cuyos profesores trataron estos puntos pero tuvieron libertad para programarlos por su cuenta (segundo grupo y puntuación intermedia) o, simplemente, no los trataron (tercer grupo y puntuación más baja). (Ver Gráfico 10.4.2).



Se puede decir que tratar, más o menos, en la programación del curso, *la distribución y utilización de los espacios (factor 3)* también marca diferencias significativas en el rendimiento ($F= 19,86$, $g.l.= 2,39$, $p. \leq .0000$). El profesorado que ha puntuado más alto o más bajo en el tratamiento de estos puntos es el que tiene los alumnos con los rendimientos más altos (ver Gráfico 10.4.3).



Por último, se observa que no existen diferencias significativas ($F= 1,88$, $g.l.= 2,39$, $p. \leq .1534$) en los resultados de los alumnos por la mayor o menor puntuación del profesorado en el **factor 4**, *adaptaciones curriculares*.

Cuadro 10.4.1. Relación entre adaptaciones curriculares y rendimiento

Adaptaciones curriculares	1º	2º	3º
Rendimiento	66%	67%	66%

10.4.3. Análisis factoriales de segundo orden

Realizados los análisis factoriales de segundo orden, los cuatro factores se agrupan en una única dimensión que se ha denominado “**programación realizada por el profesorado**”, que explica el 36,9% de la varianza y agrupa los aspectos generales de la programación que, como se ha dicho anteriormente, hacen referencia a la secuencia y elaboración de contenidos, a la selección y elaboración de materiales, a la elección de metodologías didácticas y a los aspectos de la evaluación en la programación que agrupa los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación.

Quedan por debajo del nivel de saturación marcado (.40) los aspectos relacionados con la distribución y utilización de los espacios y las adaptaciones curriculares.

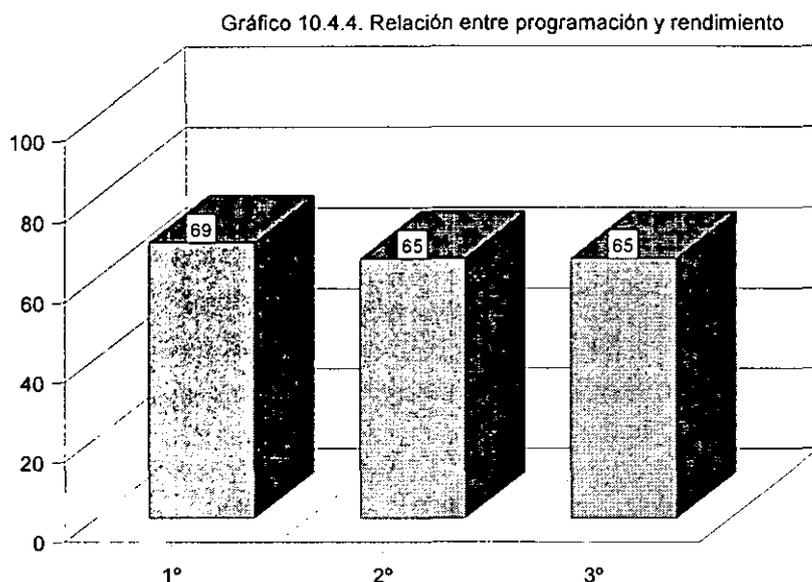
Matriz factorial de segundo orden

<i>Programación</i>	<i>Dimensión 1</i>
Aspectos generales de la programación	0,49352
La evaluación en la programación	0,53436
La distribución y utilización de espacios	0,25287
Las adaptaciones curriculares	0,19519

10.4.4. Relación entre la dimensión de la programación y el rendimiento

El análisis de varianza demuestra que existen diferencias en los resultados de los alumnos (ver Gráfico 10.4.4.) debidas a la mayor o menor puntuación en la dimensión *programación* ($F= 21,83$, g.l. 2,38, $p. \leq .0000$).

Tal como está formulada la pregunta inicialmente, el grupo uno es el que reúne a los profesores que se han preocupado más por los diferentes aspectos de la programación. Los alumnos de estos profesores son los que obtienen resultados significativamente diferentes y más altos que los que obtienen los alumnos que han recibido clase de los profesores que se encuentran en cualquiera de los otros dos grupos (ver Gráfico 10.4.4).



Así pues, existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que son debidas a la mayor o menor preocupación del profesorado por aspectos relacionados con la programación, tales como: *secuencias y elaboración de contenidos, elección de materiales, selección y elaboración de materiales y criterios, procedimientos y estrategias de evaluación.*

10.5. Los procedimientos de evaluación

La acción docente está guiada en muchos casos por la evaluación, que es el instrumento que detecta los progresos y dificultades de los alumnos y permite al profesorado la búsqueda de formas de intervención ajustadas a las necesidades concretas de sus alumnos.

Sobre la evaluación se han señalado tres aspectos : *“qué, cómo y cuándo”* evaluar. Pero las cinco variables que aparecen a continuación sólo hacen referencia a cómo evaluar, esto es, a los procedimientos mediante los cuales el profesorado va a obtener la información necesaria en relación con el proceso de aprendizaje y, salvo una pregunta, todas hacen referencia a la observación, aspecto que los teóricos consideran un procedimiento muy útil en general y, en especial, para el área en que está enclavada la comprensión lectora: el área de lengua.

El profesorado contesta a estas preguntas como el encargado de impartir las clases de lengua castellana y literatura y, en ese sentido, la observación aparece como fundamental para conocer cómo se expresan oralmente los alumnos, sus actitudes ante el diálogo, los debates, etc.. Lo importante, en cualquier caso, sería determinar claramente los indicadores concretos sobre los que se va a centrar la observación y crear un instrumento que responda a las necesidades.

Por último, las pruebas específicas son un buen procedimiento para detectar la adquisición o no de ciertos contenidos.

En torno al tema de la evaluación se ha trabajado con cinco variables a través de las cuales se recoge la información proporcionada por el profesorado en relación con los procedimientos que más frecuentemente utiliza para evaluar a sus alumnos. El análisis de estas variables va a permitir contrastar, dentro de la segunda hipótesis del estudio, la parte que afirma que el procedimiento que el profesorado utiliza para evaluar el trabajo de sus alumnos influye en los resultados que éstos obtienen.

* La práctica totalidad de los alumnos tiene un profesorado que siempre o con frecuencia observa los trabajos que efectúan en clase los alumnos; a más del 90% de los alumnos sus profesores les observan también sus intervenciones orales en clase y las que hacen con su grupo de trabajo; por último, al 88% también les revisan los cuadernos y tienen que realizar pruebas específicas de control secuenciadas que son aplicadas periódicamente. Por el contrario, no alcanza al 50% de los alumnos el profesorado que utiliza como técnica de evaluación las escalas de observación de los aprendizajes para cada uno de los objetivos pormenorizados en los que se controlan los avances de los alumnos de forma individualizada. En todos los casos, el uso frecuente de estas técnicas por parte del profesorado se relaciona con un mejor rendimiento de los alumnos.

En relación con el rendimiento, el análisis de varianza pone de manifiesto que la observación de los trabajos que efectúan en clase los alumnos ($F= 2,94$, g.l.= 3,83. $P. \leq .0322$) y las pruebas específicas de control que se aplican periódicamente ($F= 2,91$, g.l.= 4,83, $p. \leq .0206$) no marcan diferencias significativas.

Pregunta 34 del cuestionario del profesorado

Indique con qué frecuencia usa Vd. Los siguientes procedimientos para evaluar el trabajo de sus alumnos

	Porcentaje de alumnos	Rendimiento medio
Observación de los trabajos que efectúan en clase los alumnos		
Nunca	0%	--
Casi nunca	0%	--
Algunas veces	1%	65%
Con frecuencia	38%	67%
Siempre	62%	66%
Observación de los cuadernos de su área		
Nunca	1%	57%
Casi nunca	--	--
Algunas veces	13%	68%
Con frecuencia	46%	67%
Siempre	40%	65%
Escalas de observación de los aprendizajes para cada objetivo pormenorizadas en donde se controla sus avances de forma individual		
Nunca	11%	66%
Casi nunca	10%	63%
Algunas veces	28%	66%
Con frecuencia	32%	67%
Siempre	14%	65%
Pruebas específicas de control secuenciadas que se aplican periódicamente		
Nunca	1%	71%
Casi nunca	2%	62%
Algunas veces	9%	66%
Con frecuencia	49%	66%
Siempre	39%	66%
Observación de las intervenciones orales de los alumnos en clase y con su grupo		
Nunca	--	--
Casi nunca	1%	64%
Algunas veces	8%	63%
Con frecuencia	43%	66%
Siempre	46%	66%

* Cuando el profesorado observa a veces o con frecuencia los cuadernos de su área, los resultados de los alumnos son significativamente mejores que cuando realiza esta actividad siempre o, por el contrario, nunca.

En el caso de que el profesor nunca observe los cuadernos de los alumnos como procedimiento de evaluación sólo se halla el 1% de los alumnos; esto indica que, aunque los rendimientos sean bajos, no es un dato relevante. También son bajos los resultados de los alumnos cuyos profesores utilizan este procedimiento de evaluación siempre y, en este caso se encuentra un porcentaje considerable de alumnos, un 40%, por lo que ha de ser tenido en cuenta a la hora de plantearse los procedimientos de evaluación que se van a utilizar. Según los resultados, la observación de los cuadernos es un buen procedimiento si se utiliza de vez en cuando.

* Otro procedimiento que influye en los resultados de los alumnos es la utilización de escalas de observación de los aprendizajes para cada uno de los objetivos pormenorizados donde se controlan los avances de los alumnos de forma individual. Cuando el profesorado realiza este procedimiento de evaluación con frecuencia, los alumnos obtienen rendimientos significativamente más altos que el resto de las categorías.

* Por último, la frecuencia con que el profesorado observa, como procedimiento evaluativo, las intervenciones orales de los alumnos en clase y con su grupo de trabajo tiene influencia en los rendimientos que el alumnado obtiene. Cuando este procedimiento se realiza siempre o con frecuencia, los alumnos obtienen rendimientos significativamente más altos que cuando se lleva a cabo sólo algunas veces.

10.5.1. Análisis de primer orden

Realizados los análisis factoriales de primer orden, las cinco variables se han agrupado en un único factor que se ha denominado “**La observación como evaluación**” y que explica el 35,1% de la varianza.

La observación de los trabajos de los alumnos y de sus intervenciones son las dos variables que más peso tienen en el factor. El resto no alcanza el nivel de saturación establecido (.40), aun cuando esté muy cerca, sobre todo

la observación de cuadernos y las escalas de observación. El profesorado que más utiliza estas técnicas es el que puntúa más alto en el factor.

Matriz factorial de primer orden

Procedimientos de evaluación	Factor 1
Observación de los trabajos	0,55416
Observación de los cuadernos	0,34507
Escalas de observación de los aprendizajes	0,34037
Pruebas específicas de control	0,12189
Observación de las intervenciones	0,39927

10.5.2. Relación entre procedimientos de evaluación y rendimiento

La puntuación más o menos alta en el único factor que se ha formado con la saturación en él de una única variable, la observación de los trabajos de los alumnos como procedimiento de evaluación, no parece influir en el rendimiento de los alumnos ($F= 1,25$, g.l.= 4,72. $P.\leq .2861$). (Ver Cuadro 10.5.1).

Cuadro 10.5.1. Relación entre Procedimientos de evaluación y rendimiento

Procedimientos de evaluación	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	65%	66%	66%	66%	66%

Quizá para los resultados de los alumnos no sea tan importante el cómo y cuándo evaluar, sino más bien el qué, que en este caso sería la propia prueba de comprensión lectora.

10.6. Contrastación de la hipótesis

La segunda hipótesis, como se dijo al comienzo de este capítulo, está formulada en los siguientes términos: *La escuela tiene influencia en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.* Dentro del concepto escuela se han considerado distintos aspectos que hacen

referencia al tiempo dedicado a la materia, a la forma en que se trabaja en clase, a las actividades escolares, al tipo de programación llevado a cabo por el profesor y a la forma de llevar a cabo la evaluación.

Se puede concluir que esta hipótesis se confirma en los siguientes aspectos concretos: En los referentes al **tiempo dedicado a la materia**, aquellos relacionados con el *gusto y tiempo que el alumno dedica a leer y escribir*. En los que se refieren a las **actividades escolares**, los relacionados con la *toma de apuntes, ejercicios y controles*. En el ámbito de **la programación**, los aspectos relacionados con las *secuencias y elaboración de contenidos, elección de materiales, selección y elaboración de materiales y criterios, procedimientos y estrategias de evaluación*. Todos estos aspectos relacionados con la escuela se ha demostrado que influyen en el rendimiento que los alumnos obtienen en comprensión lectora.

No confirman la hipótesis las siguientes actividades o procedimientos realizados en la escuela: *leer, los niveles de participación de los alumnos, de colaboración y trabajo en grupo de los alumnos, las posibilidades de participación, los niveles de responsabilidad y de trabajo en grupo de los alumnos propiciados por el profesor y los procedimientos de evaluación que éste utilice*. Por tanto, no ha quedado demostrado que estos aspectos tengan influencia en el nivel de comprensión lectora que alcanzan los alumnos.

CAPÍTULO XI. La confianza y seguridad del alumno

En los últimos años se está produciendo un resurgimiento de los estudios sobre el conocimiento de sí mismo. Broc (1996) señala que quizá sea el modelo de Harter (1985, 1987) uno de los más completos y relevantes actualmente en el estudio del autoconcepto y la autoestima. Este modelo representa una integración de perspectivas unidimensionales y multidimensionales para el conocimiento de sí mismo, subraya la importancia de juicios globales de estima o valía y, además, la evaluación de competencias percibidas en áreas específicas.

Así pues, según este enfoque, tanto los diferentes valores que uno coloca sobre el "Yo" como persona, como el juicio que puede ser contrastado *con otras evaluaciones de áreas específicas sobre la competencia o adecuación de uno mismo*, podrían ser considerados como un primer acercamiento al término de autoestima que, en última instancia, sería el componente afectivo-evaluativo del autoconcepto.

Los sentimientos de autovalía de los individuos muestran hasta qué punto éstos se gustan a sí mismos como personas y son felices con la forma en que dirigen sus vidas. En el análisis de esa autovalía, Harter, a partir de las teorías sobre el autoconcepto de James (1892) y Cooley (1902), ha sido capaz de determinar las relaciones que ciertas competencias específicas aportan a la estima global, es decir, ha podido concretar la forma mediante la cual las dimensiones son sopesadas y combinadas para producir un determinado sentido de autoestima global.

Harter ha intentado aislar diferentes dimensiones de autoevaluación como la competencia (cognitiva y física), la aceptación y apoyo social, el sentimiento de control y los sentimientos de autovalía. En una estructura *jerárquica de los componentes de la autoevaluación, la autoestima aparece en lo más alto y después le siguen cuatro dimensiones: competencia, poder o control, valía moral y aceptación*. Por debajo de cada una de estas dimensiones están los dominios más específicos.

Harter señala que los niños entre 4 y 7 años pueden hacer juicios fiables acerca de los siguientes dominios: competencia cognitiva, competencia física, aceptación social y comportamiento y conducta. De esta manera, estas cuatro dimensiones autoevaluativas son significativas para que un niño pequeño pueda articular sus juicios acerca del "Yo". De los 8 a los 12 años, no

solamente emerge una mayor amplitud de áreas o dominios, sino que aumenta la habilidad para hacer juicios sobre la valía de uno mismo como persona. Los niños de esta edad diferencian claramente cinco dominios: competencia escolar, competencia atlética, aceptación social por parte de los compañeros, conducta y apariencia física.

Estas distinciones evolutivas que se van perfilando llevan a considerar que la diferenciación dentro del sistema del "Yo" se produce tanto por influencias medioambientales como por una mayor capacidad cognitivo-evolutiva del individuo.

En este capítulo no se pretende realizar ningún estudio específico sobre el autoconcepto de los alumnos, sino contrastar la tercera hipótesis del estudio que ha sido enunciada de la siguiente forma: *La confianza y seguridad del alumno influyen en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.* Dentro del concepto de confianza y seguridad se incluyen el autoconcepto del alumno, la valoración que el profesor hace de su trabajo y las relaciones que mantiene con sus padres.

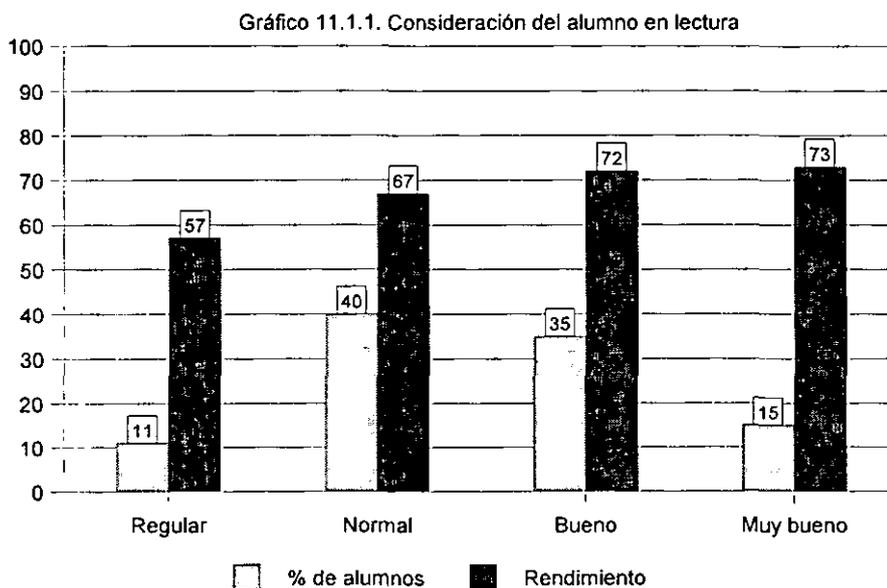
11.1. Autoconcepto del alumno

Este bloque está formado por cinco preguntas que hacen referencia al nivel de confianza y concepto que de sí mismos tienen los alumnos.

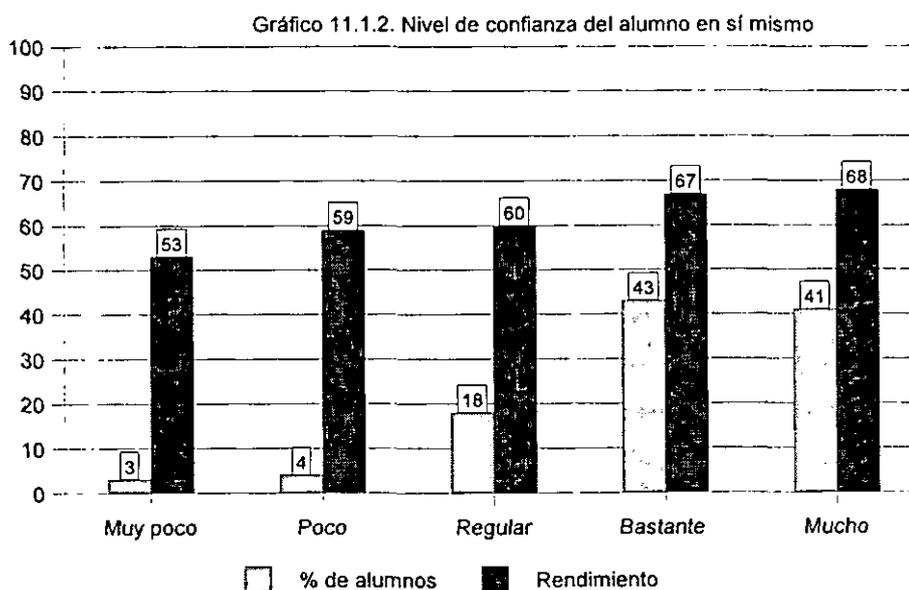
* En primer lugar, y con respecto a los hábitos de los alumnos en torno a la lectura, se les preguntaba: ¿qué tal eres en lectura? Y las diferentes posibilidades de respuesta marcan diferencias significativas en el rendimiento ($F= 246,85$, $g.l.3,83$, $p.\leq.0000$). La mayoría se considera normal o bueno (75%). El resto, un 15%, se considera muy bueno y un 11% regular.

La prueba de Scheffé, por su parte, señala que a medida que el alumno se considera mejor, en una escala que va de regular a muy bueno, los resultados que obtiene en comprensión lectora son mejores, con diferencias significativas entre cada categoría de la escala, lo que indica que el concepto que el alumno tiene de sí mismo como lector está relacionado positivamente con el porcentaje de aciertos obtenido (ver Gráfico 11.1.1.). Además, estos

resultados ponen de manifiesto que los alumnos tienen un acertado concepto de sí mismos como lectores.



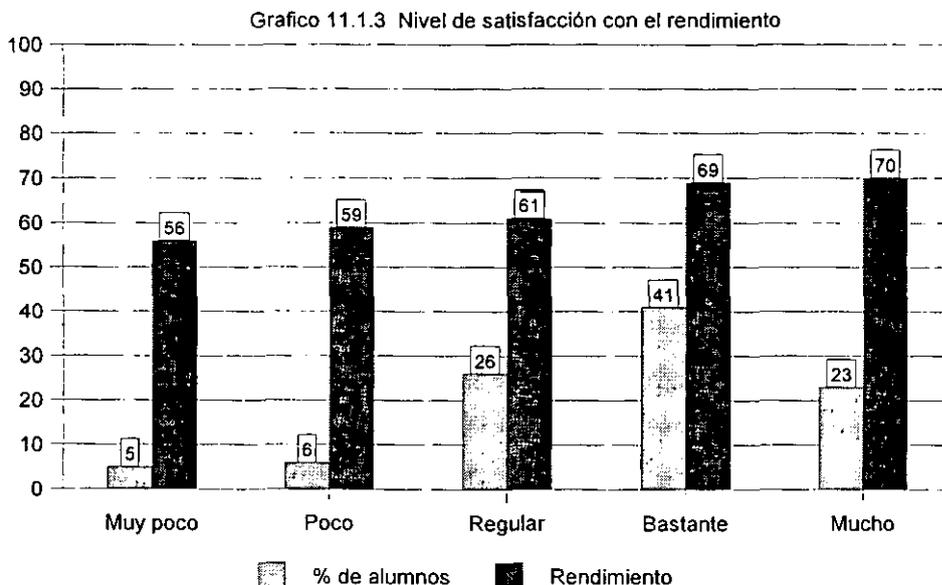
* Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos motivadas por el nivel de confianza que tienen en sí mismos ($F= 284,41$, $g-l= 4,10$, $p. \leq .0000$) y, según la prueba de Scheffé, existen diferencias significativas en el rendimiento entre los alumnos que tienen bastante o mucha confianza en sí mismos y los del resto de las categorías.



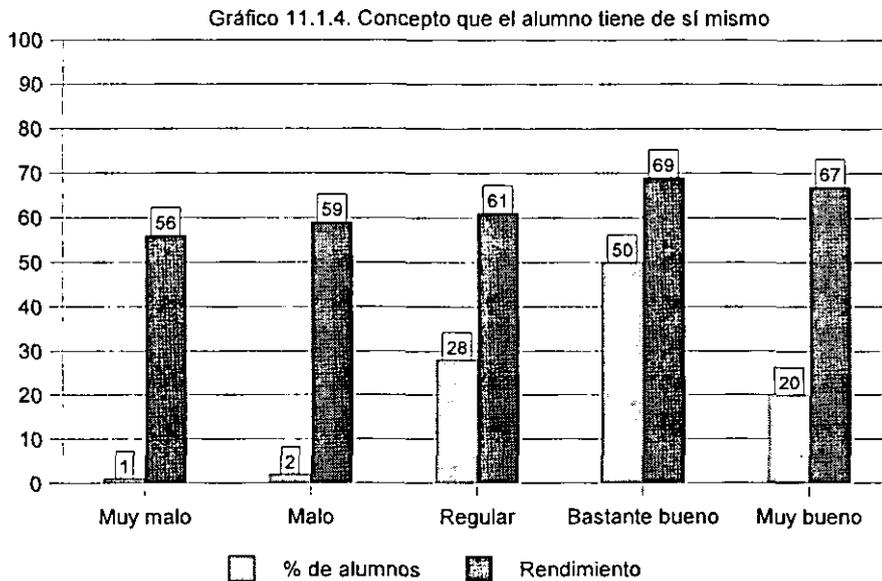
También existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los alumnos que tienen poca o regular confianza y los que tienen muy poca (ver Gráfico 11.1.2).

Serían preocupantes estas diferencias -que van de un 53 a un 68- si no se reparase en que es muy pequeño el porcentaje de alumnos que tienen muy poca o poca confianza en sí mismos (7%) e incluso regular (18%). Si esta diferencia en el rendimiento se puede minimizar, también puede hacerse con el porcentaje de alumnos con deficiencias en su confianza ya que se trata de chicos y chicas que están en el inicio de la pubertad lo que, como ya es sabido, provoca, en algunos casos, pequeños desajustes personales.

* La satisfacción que el alumno manifiesta tener con su rendimiento parece tener relación con las diferencias significativas obtenidas en el rendimiento de comprensión lectora ($F = 275,70$, g.l. 4, 10, $p < .0000$). La prueba de Scheffé señala que a mayor satisfacción, mayor rendimiento y que las diferencias significativas se dan entre los rendimientos obtenidos por los alumnos que están muy satisfechos y las demás categorías, los que están bastante satisfechos con las categorías más bajas y entre los que están regularmente satisfechos con los que lo están muy poco (ver Gráfico 11.1.3).



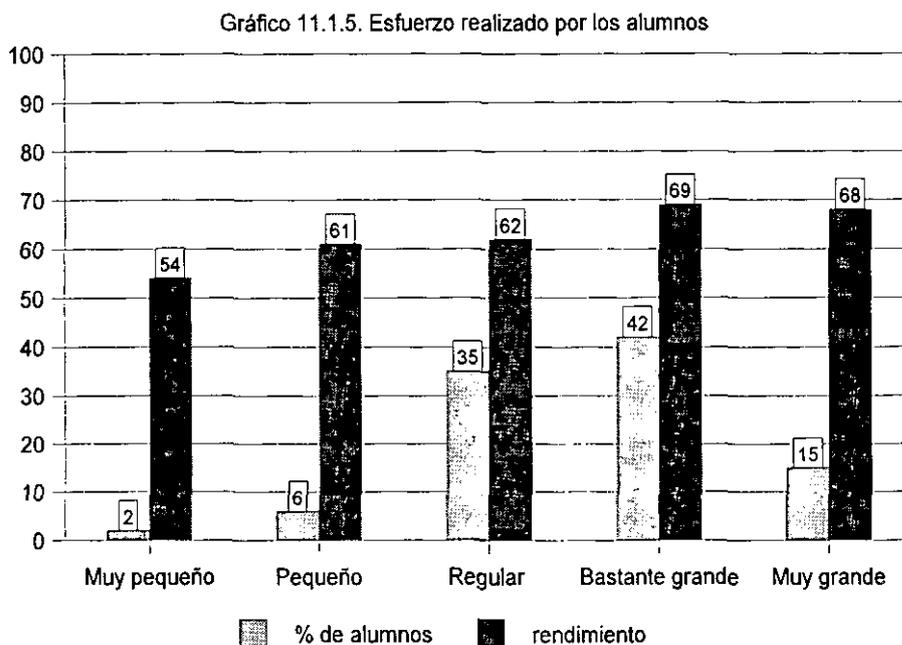
* El concepto que el alumno tiene de sí mismo está relacionado significativamente en el rendimiento que obtiene ($F= 118,80$, $g.l.= 4,10$, $p.< .0000$). La prueba de Scheffé señala que las diferencias se establecen entre los alumnos que tienen bastante buen concepto de sí mismos (50%) y los de las demás categorías; entre los que tienen muy buen concepto (20%) y los que lo tienen más bajo y, por último, entre los que tienen un concepto regular de sí mismos (28%) y los que lo tienen muy malo (1%). Las diferencias se aprecian en el gráfico 11.1.4.



Una vez más las diferencias en los resultados, que van de 56 a 69, podrían ser consideradas un grave problema, pero vuelven a minimizarse dado el pequeño porcentaje de alumnos que tienen un muy mal o mal concepto de sí mismos. En el otro extremo, hay un 20% de alumnos que tienen un nivel de consideración personal superior al que les correspondería en función de sus resultados si se comparan con los que obtienen los que se consideran sólo bastante satisfechos.

* La última variable de este grupo hace referencia a cómo el alumno califica el esfuerzo que realiza en sus estudios y se ha hallado que existen diferencias significativas en función de esta calificación ($F= 137,04$, $g.l.= 4,10$, $p.< .0000$). Las diferencias se aprecian, según la prueba de Scheffé, entre los alumnos que califican su esfuerzo de bastante o muy grande (42% y 15%

respectivamente) y los de las tres categorías restantes. También se aprecian diferencias significativas entre los que califican dicho esfuerzo de regular (35%) o pequeño (6%) y los que lo califican de muy pequeño (2%). Ver Gráfico 11.1.5.



Lo que se observa respecto al esfuerzo es que los alumnos conocen muy bien el que hacen a tenor de los resultados que llevan aparejados: a menor declaración de esfuerzo, resultados más bajos. Sólo los que consideran que hacen el esfuerzo más grande obtienen un rendimiento ligeramente inferior a los que califican su esfuerzo de bastante grande.

11.1.1. Análisis factorial de primer orden

Con estas variables se ha realizado un análisis factorial que ha dado como resultado la saturación de todas ellas en un único factor denominado "autoconcepto", que explica el 48,5% de la varianza. Puntúan más alto en este factor los alumnos que más satisfacción tienen con su rendimiento, mejor concepto de sí mismos, más alto califican su esfuerzo, mayor nivel de confianza tienen en sí mismos y mejores se consideran en lectura.

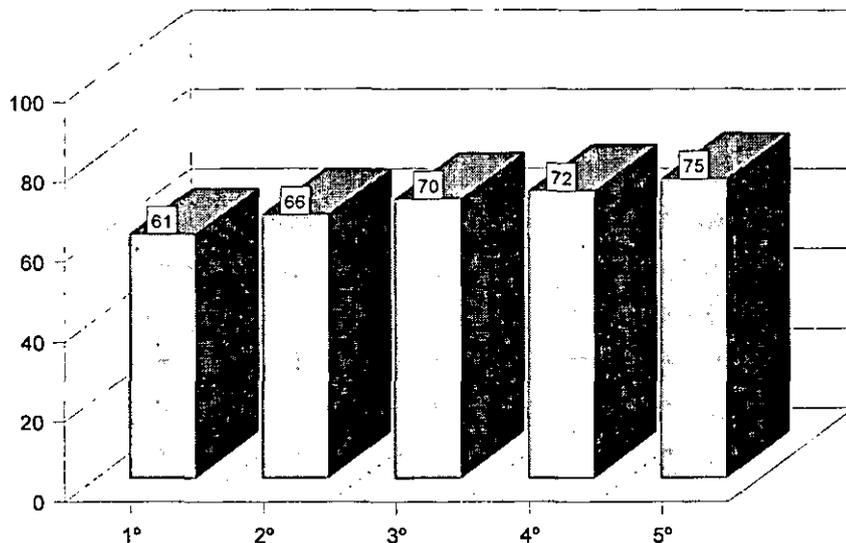
Matriz factorial de primer orden

Autoconcepto	Factor 1
Satisfacción con tu rendimiento	0,76998
Concepto de ti mismo	0,76382
Calificación del esfuerzo realizado	0,72064
Nivel de confianza en ti mismo	0,69933
Qué tal eres en lectura	0,49002

11.1.2. Relación entre el autoconcepto del alumno y su rendimiento

Se trata ahora de comprobar si cuanto más alta es la puntuación alcanzada en el factor *autoconcepto* los resultados obtenidos son mejores. El análisis de varianza pone de manifiesto que existen diferencias significativas en el rendimiento, motivadas por el nivel de autoconcepto que tiene el alumno ($F= 175,90$, g.l. 4,80. $p. \leq .0000$).

Gráfico 11.1.6. Relación entre autoconcepto y rendimiento



Como puede comprobarse en el Gráfico 11.1.6., a medida que el autoconcepto es mayor, mejores son los resultados alcanzados por los alumnos. Las diferencias significativas, según demuestra la prueba de Scheffé,

se dan entre los resultados de los que puntúan más alto en el factor y los que logran el resto de los grupos. También se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los alumnos que se encuentran en los grupos tercero y cuarto y los que obtienen los de los grupos uno y dos.

De modo general, se puede concluir que a medida que aumenta el autoconcepto del alumno aumenta el rendimiento escolar.

11.2. Valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno

Ya se ha dicho que el autoconcepto es multifacético y sus dimensiones se organizan entre sí de manera jerárquica. Según Elexpuru y Villa (1989) existe un acuerdo moderado entre diferentes facetas del autoconcepto de los alumnos y las valoraciones inferidas de sus profesores. Los indicadores académicos están significativamente correlacionados con dimensiones académicas del autoconcepto y no correlacionados con aspectos no académicos.

González y Tourón (1992) señalan, en su investigación, que la mejora y promoción de autoconceptos positivos en el aula debe ser contemplada en la planificación del currículo, no sólo porque el autoconcepto es una meta educativa importante en sí misma, sino porque sentirse valioso y competente es un requisito para que el estudiante esté motivado para aprender.

Una investigación realizada con alumnos del ciclo superior de EGB por Garma y Marroquí (1989) confirma la presencia del autoconcepto académico entre los componentes de la motivación en el aprendizaje. La correlación entre el autoconcepto académico y el rendimiento es positiva y altamente significativa. Esta investigación pone de manifiesto la mejora del autoconcepto por medio de tareas diseñadas a este fin y que esa mejora supone un incremento de la motivación para el aprendizaje. Los resultados del estudio indican que un estudiante puede mejorar su autoconcepto porque puede enseñarse en el aula.

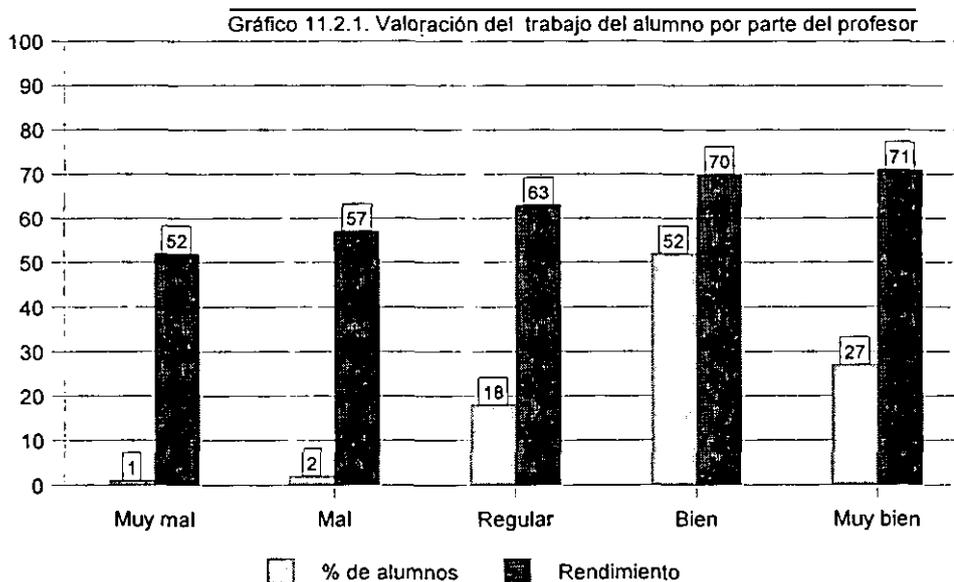
Villa y Carrasco (1983), en una investigación realizada en torno a la consideración del profesor desde el punto de vista del alumno, encontraron

que existe relación entre la percepción que el profesor tiene del alumno y su autoconcepto.

En este apartado no se trata de analizar en profundidad la relación existente entre el autoconcepto del alumno y las relaciones que mantiene con el profesor, pero sí de constatar que dichas relaciones existen y que, en última instancia, éstas inciden en el rendimiento de los alumnos.

Se pretende pues, analizar, dentro de lo enunciado en la hipótesis tercera, *si la valoración que el profesor hace del trabajo realizado por los alumnos influye en los resultados que éstos obtienen.*

* Cuando se les pregunta a los alumnos *¿cómo consideras que el profesor/a de lengua valora tu trabajo en esta asignatura?*, más de las tres cuartas partes manifiestan que muy bien o bien, el 18% dice que regular y el 4% que mal o muy mal (ver Gráfico 11.2.1).

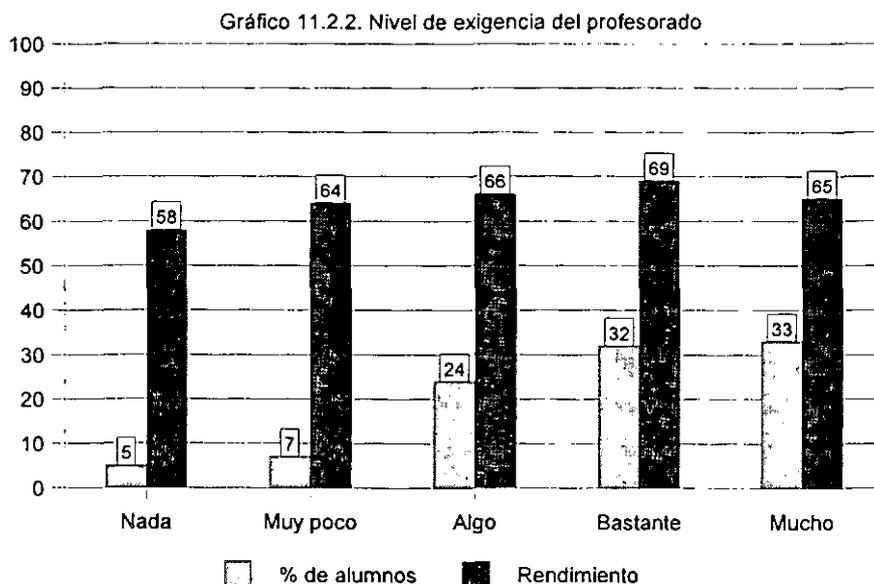


Estas diferencias de opinión marcan también diferencias significativas en el rendimiento ($F= 113,29$, g.l.= 4,78, $p.< .0000$). Las diferencias se encuentran, según la prueba de Scheffé, entre el rendimiento de los alumnos que opinan que el profesorado considera muy bien o bien su trabajo y los de

las demás categorías. También se encuentran diferencias significativas entre los que creen que su trabajo está valorado regular y los que consideran que está valorado mal o muy mal.

Si se observa el gráfico, se aprecia que a mayor valoración del trabajo del alumno por parte del profesor, los resultados son mejores. Nuevamente, el escaso porcentaje de alumnos en las dos categorías inferiores hace que los malos resultados sean tenidos en consideración, pero que no pueden considerarse un grave problema.

* Por otro lado, también existen diferencias significativas en función de si los alumnos consideran que el profesor de lengua es más o menos exigente ($F= 64,58$, $g.l.= 4,10$, $p.< .0000$). Las diferencias se establecen entre los alumnos que consideran que el profesorado es bastante exigente (32%) y el resto de las categorías. Los que consideran que es algo exigente (24%) se diferencian tanto de los que opinan que es muy exigente (33%), como de los que consideran que no es nada exigente (5%). Tanto los que consideran que el profesorado es muy exigente (33%) como los que consideran que lo es muy poco (7%) se diferencian significativamente de los que consideran que el profesorado no es nada exigente.



Observando los resultados, se aprecia que cuando el profesorado no es exigente los alumnos no obtienen buenos resultados, sino al contrario. Parece

que tanto la poca exigencia del profesorado como el exigir en demasía no conlleva la obtención de los mejores resultados del alumnado, sino que éstos son mejores cuando el profesorado tiene un prudencial término medio de exigencia (ver Gráfico 11.2.2).

11.2.1. Análisis factorial de primer orden

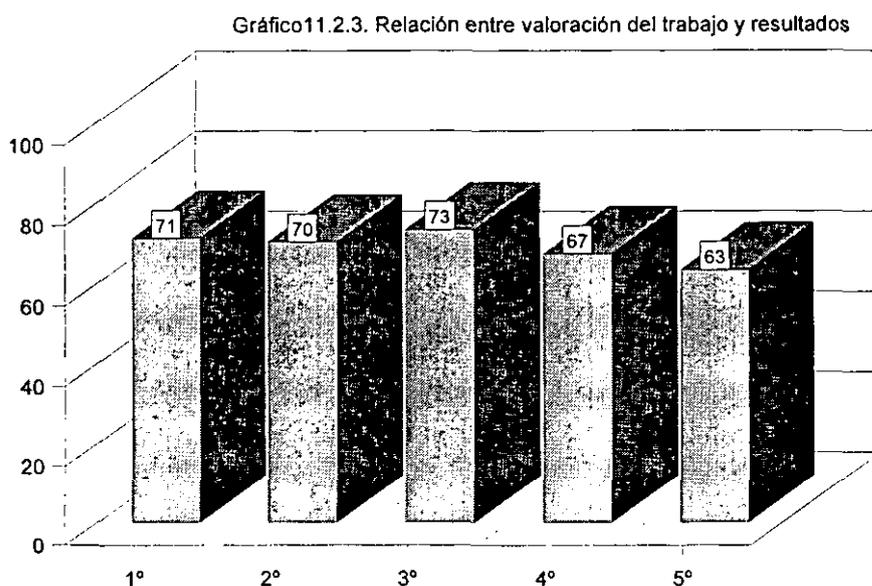
El análisis factorial realizado ha dado como resultado un único factor que se ha denominado “**valoración que el profesor hace del trabajo del alumno**” y explica el 51,8% de la varianza. Como puede apreciarse, cuanto más alta es la valoración que hace el profesorado, más bajo considera el alumno que es el nivel de exigencia del profesor.

Matriz factorial de primer orden

<i>Valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno</i>	Factor 1
Valoración del trabajo por el profesor	0,71939
Exigencia del profesor	-0,71039

11.2.2. Relación entre la valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno y el rendimiento que éste obtiene

El análisis de varianza pone de manifiesto que existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos causadas por la mayor o menor valoración que el profesorado hace de sus trabajos ($F= 64,59$, g.l.= 4,74, $p. \leq .0000$). La prueba de Scheffé señala que las diferencias se encuentran entre los alumnos que tienen profesores que valoran y exigen por igual a los alumnos (grupo tres) y los que puntúan alto en valoración y bajo en exigencia (grupos cuatro y cinco). También se aprecian diferencias en el rendimiento de los alumnos cuyos profesores puntúan bajo en valoración y alto en exigencia (grupo uno) el trabajo de sus alumnos y los que puntúan alto la valoración y bajo la exigencia (grupo cinco). Por último, también se observan diferencias entre los grupos cuatro y cinco. En los dos casos la valoración de los trabajos es alta y la exigencia baja. Pero cuando la valoración es superior a la exigencia, los rendimientos de los alumnos son más bajos (ver Gráfico 11.2.3).



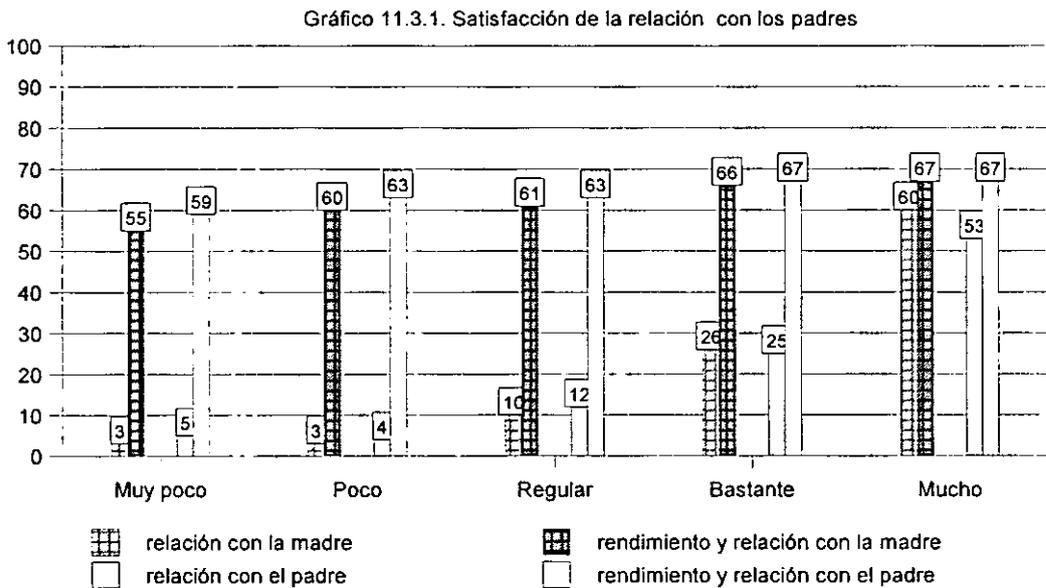
De todo esto puede concluirse que *lo mejor para los resultados de los alumnos es tener un profesor que reparta por igual la valoración y la exigencia en los trabajos de los alumnos* y después parece que es mejor ser más exigente y valorar menos los trabajos de los alumnos que al contrario.

11.3. Relación con los padres

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la relación existente entre la familia y el autoconcepto del alumno. Romía (1979) y Gutiérrez Sanmartín (1989) concluyen en sus investigaciones que las diferentes prácticas educativas de los padres conllevan un determinado nivel de autoconcepto en sus hijos, así como la configuración de su esquema de valores. Es la idea que el alumno tiene de su familia la que predomina en la formación de su propio autoconcepto, tanto más cuanto menos desarrollado esté. Conde y Amurrio (1986) confirman su hipótesis de que un buen clima afectivo favorece el éxito escolar, mientras que la ausencia de tal clima favorece el fracaso escolar; también que la actitud de ánimo ante las malas notas favorece el éxito y el castigo favorece el fracaso: por último, que el mayor contacto padres-centro se relaciona con el éxito escolar. En la investigación también constatan que, en general, hay un escaso interés de los padres por las actividades escolares de sus hijos.

En este apartado se trata de analizar, como en las investigaciones anteriores, si con los datos de este estudio también aparecen diferencias en el rendimiento de los alumnos que puedan ser debidas al diferente nivel de relación que éstos mantengan con su familia, dentro de la hipótesis tercera del estudio.

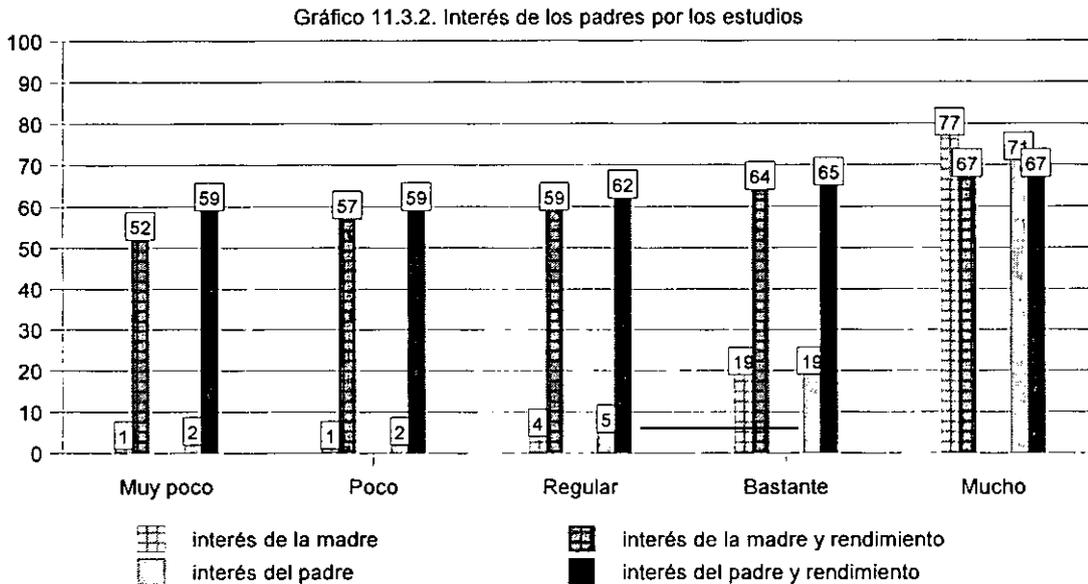
* Observando el gráfico 11.3.1. se aprecia que cuando el nivel de satisfacción que el alumno tiene con las relaciones que mantiene con la madre no es bueno repercute más negativamente en los resultados que cuando se trata del padre, aunque en ambos casos el porcentaje de alumnos que manifiesta poca o muy poca satisfacción no sobrepasa, en el peor de los casos, el 5%. Cuando el nivel es satisfactorio tanto con el padre como con la madre la repercusión en los resultados es positiva y sin diferencias.



En cualquier caso, lo que es evidente es que el nivel de relación con los padres repercute significativamente en los resultados ($F= 72,67$ en el caso de la madre y $F= 41,80$, en el del padre, $g.l.= 4,99$, $p. \leq .0000$).

Según la prueba de Scheffé, se aprecian diferencias significativas entre los alumnos que manifiestan tener mucho o bastante nivel de satisfacción y el resto de las categorías y también entre los que tienen regular o poco nivel de satisfacción y los que tienen muy poco.

* Otro tanto habría que decir de la relación que existe entre el interés que los padres tienen por los estudios que realizan sus hijos y el rendimiento que éstos obtienen. Cuanto mayor es el interés, mejores son los resultados (ver Gráfico 11.3.2).



Si se observa este gráfico junto con el anterior se aprecia que hay entre ellos grandes similitudes en cuanto a la repercusión en los resultados si se trata del mayor o menos interés que demuestran tener el padre o la madre. Vuelven de nuevo a ser significativas las diferencias en el rendimiento en función del nivel de interés ($F= 63,62$ en el caso de la madre y $37,59$ en el del padre, $.l.= 4,10$, $p.< .0000$).

La prueba de Scheffé señala que las diferencias se encuentran, en el caso del interés de la madre, entre los que consideran que se interesa mucho y los de las demás categorías, entre los que piensan que es bastante el interés y los que piensan que es menor; por último, entre los que califican el interés como de regular y los que piensan que su madre se interesa muy poco.

En el caso del interés del padre, las diferencias se aprecian entre los que consideran que es mucho el interés y los que consideran que es menor y también entre los que piensan que su padre se interesa bastante y los que piensan que se interesa poco o muy poco por sus estudios.

* El nivel de exigencia que los padres tiene igualmente su reflejo en los resultados que los alumnos obtienen. Cuando los padres son poco o muy poco exigentes o, por el contrario, lo son mucho, los rendimientos son más bajos que cuando tienen unos niveles intermedios de exigencia.

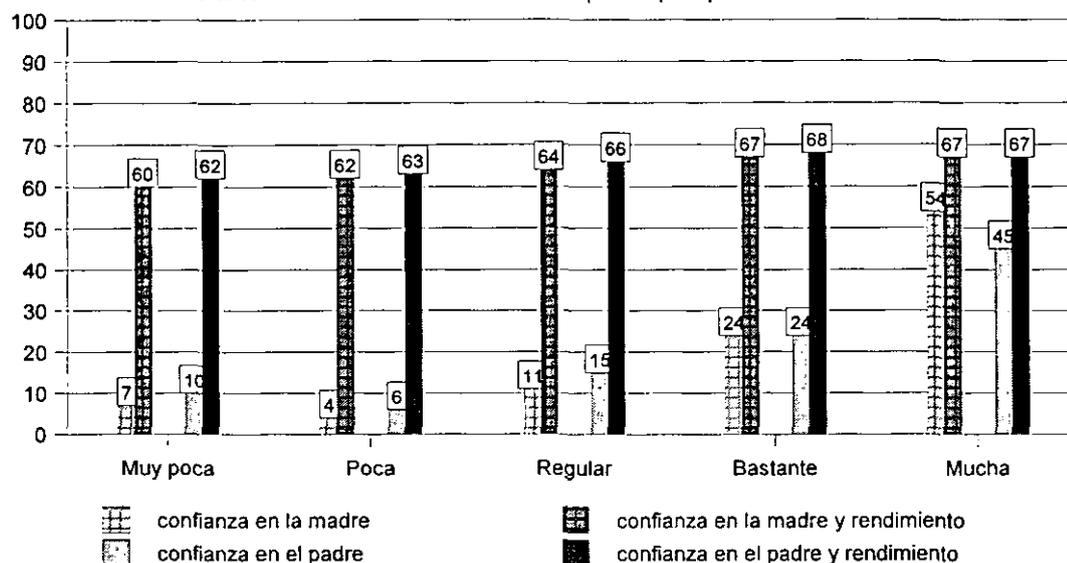
Las diferencias son significativas ($F= 26,37$ para la madre y $F=23,97$, para el padre, g.l. 4,10, $p.< .0000$), y se encuentran entre los alumnos que creen que sus padres son bastante exigentes y los que consideran que el nivel de exigencia de sus padres se encuadra en cualquiera de las otras categorías. También se aprecian diferencias entre los que tienen madres cuya exigencia es calificada de regular y los que las tienen muy poco exigentes y, finalmente, entre los que tienen padres que son muy exigentes o regularmente exigentes y los que los tienen nada exigentes.

* La última pregunta en torno a la relación familiar hace referencia a la confianza que el alumno tiene en sus padres para comentarles los problemas escolares que pueda tener. Por lo general, a mayor nivel de confianza hay un mayor rendimiento escolar y ese mayor o menor nivel marca diferencias significativas ($F= 46,16$ en la madre y $F= 30,60$ en el caso del padre, g.l.= 4,10, $p.< .0000$).

Las diferencias se aprecian, cuando se trata de la confianza en la madre, entre los alumnos que confían mucho o bastante y el resto de las categorías y entre los alumnos que confían regular y los que tienen poca confianza en la madre para contarle sus problemas escolares.

En el caso de la confianza con el padre, las diferencias se aprecian entre los que confían bastante y los que tienen un nivel de confianza de regular o menos, entre los que confían mucho y los que confían poco o muy poco y entre los que confían regular y los que tienen muy poca confianza (ver Gráfico 11.3.3).

Gráfico 11.3.3. Nivel de confianza en los padres para problemas escolares



Como se desprende del conjunto de estas preguntas, parece que las puntuaciones en todas ellas apuntan a una ligera mejor relación con la madre que con el padre. Otra conclusión que puede sacarse es que lo que el alumno puntúa más alto es el interés de los padres, después la satisfacción que tienen en su relación con ellos, a continuación el nivel de exigencia que demuestran y, por último, el nivel de confianza que tienen con ellos para contarles sus problemas escolares.

11.3.1. Análisis factorial de primer orden

Realizados los análisis factoriales, las ocho variables se agrupan en tres factores que explican el 75% de la varianza.

En el primer factor se agrupan las variables que se relacionan con la satisfacción que el alumno tiene tanto con las relaciones que mantiene con sus padres como con el interés que él capta en el padre y la madre por los estudios que realiza. Este factor se ha denominado “**buenas relaciones e interés de los padres**” y explica el 38,5% de la varianza. En este factor puntúan más alto los alumnos que están más satisfechos.

Matriz factorial de primer orden

<i>Relación con los padres</i>	Factor 1	Factor 2	Factor3
Satisfacción con la relación con la madre	0,7302	-0,046	0,4017
Satisfacción con la relación con el padre	0,752	-0,03	0,4196
Interés de la madre por los estudios	0,776	0,28231	0,1556
Interés del padre por los estudios	0,7931	0,2934	0,1897
Exigencia de la madre con los estudios	0,1572	0,93791	0,058
Exigencia del padre con los estudios	0,2394	0,93897	0,089
Confianza con la madre	0,32205	0,0584	0,9265
Confianza con el padre	0,3617	0,0757	0,9269

El segundo factor está relacionado con la “**exigencia de los padres**”, explica el 21,6% de la varianza y pone de manifiesto el nivel de exigencia del padre y de la madre en los estudios que realizan sus hijos. Puntúan más alto los alumnos que consideran alto el nivel de exigencia de sus padres.

En el tercer factor saturan nuevamente las variables que hacen referencia a la satisfacción que tiene el alumno con las relaciones que mantiene con los padres, pero lo hace con valores más bajos. También saturan las dos variables en las que el alumno pone de manifiesto el nivel de confianza que mantiene con sus padres, por lo que se ha denominado “**confianza en los padres y satisfacción con la relación**”. Este factor explica el 15% de la varianza y en él puntúan más alto los alumnos que más confianza consideran que tienen con sus padres.

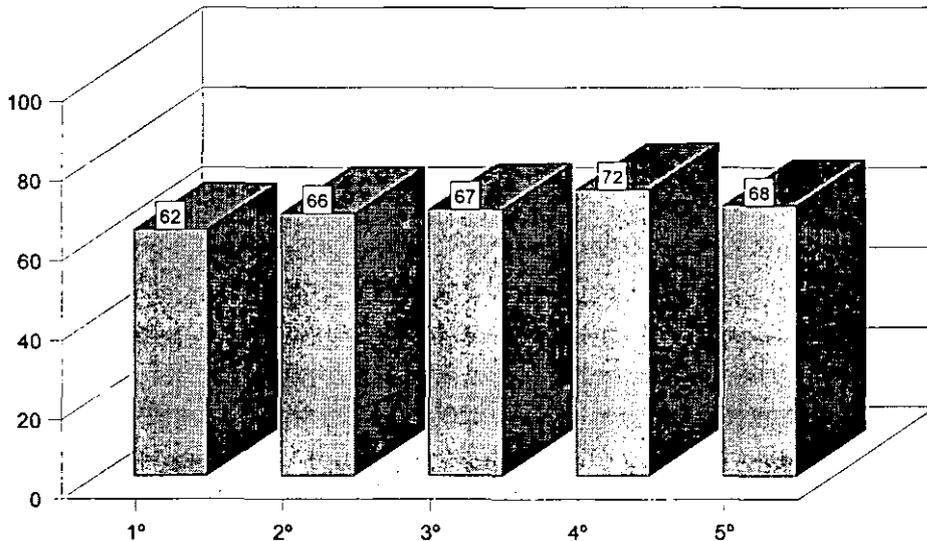
11.3.2. Relación entre los factores de *relaciones que el alumno tiene con sus padres* y los resultados que obtiene.

El análisis de varianza pone de manifiesto que existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos motivadas por las relaciones entre hijos y padres y por el interés de éstos en sus estudios ($F= 63,54$, g.l.= 4,95, $p. \leq .0000$).

Las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos del grupo cuarto, las segundas puntuaciones más altas en el factor, y los que obtienen los que se encuentran en cada uno de los otros grupos. Se aprecian

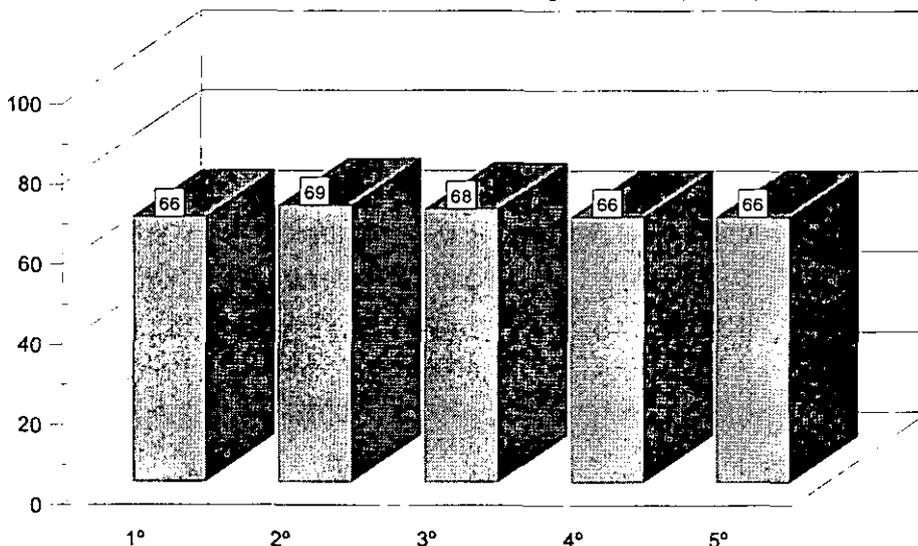
diferencias entre los resultados de los que tienen las puntuaciones más altas e intermedias en el factor y los que obtienen aquellos que están en los dos grupos con puntuaciones más bajas. Por último, también existen diferencias significativas en el resultado de los alumnos que están entre el grupo que tiene las puntuaciones más bajas del factor y los que logran los del grupo inmediatamente superior (ver Gráfico 11.3.4).

11.3.4. Relación entre relaciones e interés de los padres y rendimiento



El nivel de exigencia de los padres también marca diferencias en el rendimiento de los hijos ($F= 14,81$, g.l.= 4,95, $p. \leq .0000$).

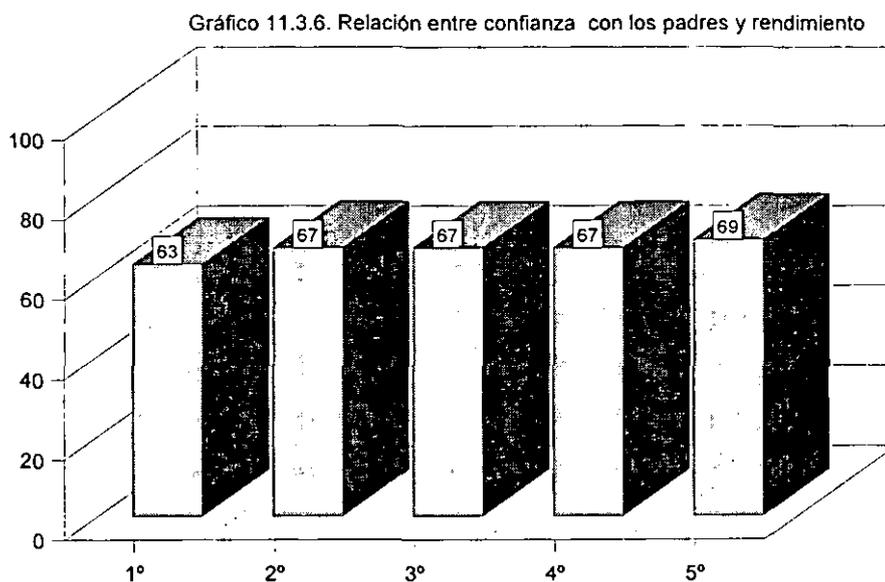
Gráfico 11.3.5. Relación entre exigencia de los padres y rendimiento



Las diferencias se aprecian entre los resultados de los alumnos que se encuentran en los grupos segundo y tercero en puntuaciones más bajas y los que obtienen los alumnos cuyas puntuaciones se encuentran en cualquiera de los otros grupos (ver Gráfico 11.3.5).

Tanto el grupo de alumnos con puntuaciones más bajas en valorar la exigencia de los padres como el que las tienen más altas son los que obtienen los resultados más bajos.

La confianza con los padres y la satisfacción que ello conlleva marca diferencias significativas en los resultados que obtienen los alumnos ($F= 33,97$, $g.l.= 4,95$, $P. \leq .0000$). La prueba de Scheffé señala que las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos que puntúan más alto en este factor y los que obtienen los que se encuentran en el resto de los grupos. También existen diferencias entre los resultados de los que están en grupo con puntuaciones más bajas y los que se encuentran en cualquiera del resto de los grupos (ver Gráfico 11.3.6). En consecuencia, puede afirmarse que a medida que el alumno puntúa más con respecto a la confianza que tiene con sus padres, los rendimientos que obtiene son mejores.



11.3.3. Análisis factoriales de segundo orden.

Matriz factorial de segundo orden

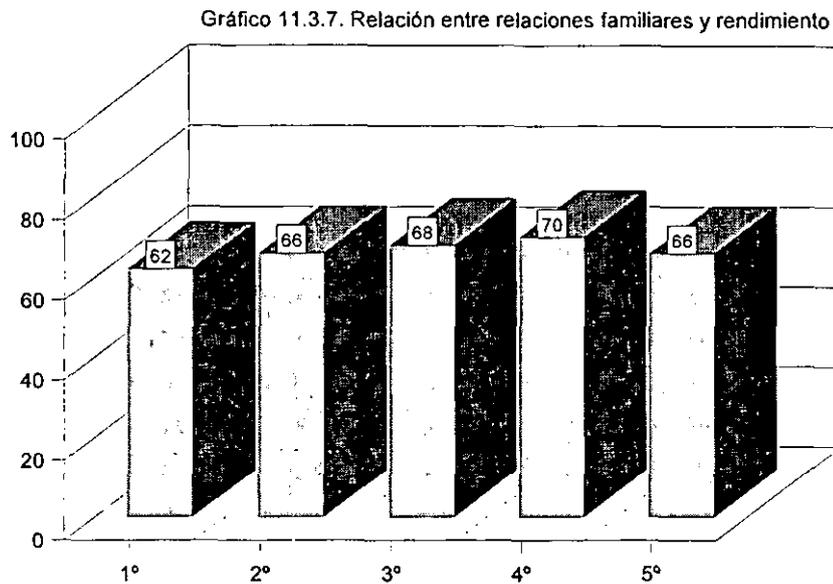
<i>Relación con los padres</i>	<i>Dimensión 1</i>
Buenas relaciones e interés de los padres	0,68955
Exigencia de los padres	0,12253
Confianza en los padres y satisfacción con la relación	0,57209

Realizados los análisis factoriales de segundo orden, los tres factores se han agrupado en una única dimensión que se ha denominado “**relación con los padres**” y que explica el 46,1% de la varianza. Recoge todas las variables que están relacionadas con la satisfacción de la relación y la confianza que los alumnos tienen con sus padres. No satura en esta dimensión el factor 2 que está formado por las variables que se refieren a la exigencia que los padres mantienen respecto a los rendimientos de los alumnos en los estudios.

11.3.4. Relación entre las dimensiones de *relaciones que el alumno tiene con sus padres* y los resultados que obtiene.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos motivadas por las mejores o peores relaciones familiares ($F= 71,30$, g.l.= 4,95, $p.< .0000$).

Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se dan entre los resultados más altos que obtienen los alumnos que puntúan en el 4º grupo de la dimensión y los que logran todos los demás. El grupo 3º logra rendimientos significativamente mejores que los de los dos primeros grupos. Por último, también los resultados de los grupos 5º y 2º se diferencian significativamente de los que obtienen los del 1º (ver Gráfico 11.3.7).



Ante estos resultados, sorprende la situación de los alumnos del 5º grupo que, en teoría, son los que mejores relaciones mantienen con sus padres. Es probable que, tratándose de niños relativamente pequeños, confundan llevarse bien con tener unos padres "consentidores". La carencia de deberes y normas dentro de la familia puede llevar a los niños a considerar que no tienen problemas familiares y que sus relaciones son buenas. Pero esa falta de normas y deberes puede ser la causa de un rendimiento más bajo.

Por el contrario, el niño que tiene deberes y responsabilidades en el marco de la familia, si no los cumple, es probable que pueda ser reprendido por los padres. Esto puede llevar a algunos niños a no valorar como "muy buenas" sus relaciones familiares y calificarlas sólo de "buenas" o "regulares".

Con carácter general, podría afirmarse que cuanto mejor es la relación que se establece entre padres e hijos, los resultados que éstos obtienen son mejores.

11.4. Contrastación de la hipótesis

La tercera hipótesis, como se dijo al comienzo de este capítulo, está formulada como: *La confianza y seguridad del alumno influyen en los*

resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora. Bajo el concepto de confianza y seguridad se hace referencia al autoconcepto del alumno, la valoración que el profesor hace de su trabajo y las relaciones que mantiene con sus padres.

Con respecto a este último aspecto, el de las relaciones con los padres, puede apreciarse que el papel de la madre es ligeramente más relevante que el del padre en este momento de la vida de del niño en que aún es fuertemente dependiente. La implicación y presencia de la madre suele ser algo mayor y los niños califican su relación con ella algo mejor que con su padre.

A tenor de los resultados se puede concluir que a medida que aumenta el autoconcepto del alumno aumenta el rendimiento escolar. Lo mismo ocurre cuando se tiene un profesor que reparte por igual la valoración y la exigencia ante los trabajos de los alumnos y cuanto mejor es la relación que se establece entre padres e hijos.

Aún cuando las conclusiones presentadas son estadísticamente correctas, es necesario hacer constar el posible sesgo de algunos de los datos en los que se basan debido a la carga de subjetividad que puedan tener las respuestas que los generan.

CAPÍTULO XII. El clima escolar

En este capítulo se pretende contrastar la cuarta hipótesis de este estudio que ha sido enunciada de la siguiente manera:

El clima escolar influye en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora. Por clima escolar se entiende, además de las características del grupo de alumnos (número de alumnos y de profesores por aula), aquellos aspectos que hacen referencia, por un lado, a las relaciones personales que el alumno mantiene en el centro con sus compañeros y con el profesor de la materia y, por otro, a la relación que los profesores establecen con los padres de sus alumnos, con el equipo directivo del centro y entre ellos mismos.

Gellerman introduce el término *clima organizacional* por primera vez en 1960 y desde entonces la definición de este término ha sufrido variaciones, ya que, por un lado, el clima puede ser considerado como una realidad objetiva y por otro, como una entidad subjetiva fruto de las percepciones del sujeto. Según Martín del Buey (1994), es Naylor, en 1979, quien elabora un concepto integrador de *clima* según el cual la interacción entre los atributos objetivos de la organización, las características percibidas organizativas y las características personales del que percibe, determinan la percepción de un tipo de clima u otro.

También son varios autores los que han estudiado el tema del *clima social en el aula* sin que exista tampoco una definición unificada del término. Moos (1974) entiende el clima del aula como una de las muchas dimensiones del ambiente y el sistema personal. El sistema ambiental está constituido por cuatro áreas claramente definidas: el escenario físico, los factores organizativos (tamaño, ratio profesor-alumno...), el grupo humano (edad, rendimiento, nivel socio-económico...), y el clima social. El sistema personal se refiere a características como la edad, el sexo, etc. que determinan la percepción del ambiente para cada sujeto. Ambos sistemas, ambiental y personal, se influyen recíprocamente creando un proceso de evaluación cognitivo o percepción ambiental que puede activar una respuesta, lo que lleva a arbitrar determinados mecanismos de activación y, como consecuencia, a cambiar el sistema ambiental o personal.

La percepción del clima del aula o la organización por parte del sujeto está influida tanto por los índices objetivos del sistema, como por los atributos subjetivos, sumados a las características individuales del perceptor. Todos estos elementos interactúan determinando que el sujeto perciba un tipo de clima u otro. Esto lleva a pensar en la existencia de diferentes tipos de clima en el aula, según la percepción del alumno.

Martín del Buey y Campo Mon (1994), tras un estudio empírico sobre el clima social escolar, destacaron las siguientes tipologías a partir de la percepción de los alumnos: clima afectivo, clima afectivo no participativo, clima conservador y autoritario, clima estructurado, clima centrado en la organización y el esfuerzo. La gran mayoría de los alumnos perciben un clima afectivo en el que se sienten apoyados y comprendidos tanto por el profesor como por sus compañeros. Los autores concluyen que el hecho de que los alumnos perciban uno u otro clima está muy relacionado con la figura del profesor. El funcionamiento de la clase depende de las características de éste.

En esta investigación no se trata de profundizar en el clima organizacional, ni en el clima personal, ni, tampoco, de llegar a clasificar los diferentes tipos de clima que puedan darse en el centro. Se trata, simplemente, de contrastar algunas de las variables que informan sobre la relación que se da entre los diferentes colectivos que conviven en el centro y dentro de cada uno de ellos, y comprobar si existe alguna relación entre ellas y el rendimiento que los alumnos obtienen en comprensión lectora.

12.1. Situación del alumno en la escuela. Características de su grupo

* Algunas de las diferencias que pueden aparecer entre los alumnos son, por un lado, su desigual situación en los centros, motivada por el número de alumnos en su aula, la presencia en ella de alumnos repetidores o con necesidades educativas especiales y, por otro lado, el número de profesores que imparte clase en dicho grupo. Comprobar si estas diferencias son significativas o no es el objeto de este apartado.

Si se observan los porcentajes medios de aciertos, se comprueba que llega a haber una diferencia de nueve puntos entre las dos categorías

extremas respecto del número de alumnos. Viendo los resultados obtenidos, parece que lo más positivo sería hacer grupos grandes; no obstante, no puede hacerse una lectura tan simple ya que la disminución de alumnos en el aula suele estar motivada por la presencia de alumnos conflictivos o con deficiencias escolares, con lo que es difícil llegar a una conclusión respecto al número más favorable de alumnos por aula.

En todo caso hay que decir que las diferencias motivadas por el distinto número de alumnos son significativas ($F= 53,15$, $g.l.= 4,96$, $p. \leq .0000$) y que estas diferencias se encuentran entre los grupos que tienen más de 30 alumnos y los que tienen entre 11 y 30. También se aprecian diferencias significativas entre los grupos que tienen entre 21 y 30 alumnos y los que tienen entre 11 y 20.

Pregunta nº 8 del cuestionario del Profesorado

¿Cuántos alumnos tiene el grupo de 6º de EGB objeto de estudio?

	10 alumnos o menos	De 11 a 20 alumnos	De 21 a 30 alumnos	De 31 a 40 alumnos	Más de 40 alumnos
Nº de alumnos de la clase	1%	11%	50%	33%	5%
Rendimiento medio en Lengua	61%	62%	64%	69%	70%

* Por otro lado, a medida que el número de profesores que atiende al grupo de alumnos es mayor, también lo son los resultados obtenidos por éstos. Parece claro que el aumento de profesores implica una mayor presencia de especialistas en las distintas materias. Las diferencias que se aprecian son significativas ($F= 13,85$, $g.l.= 3,82$, $p. \leq .0000$) y se dan entre los alumnos según el mayor o menor número de profesores que les imparten clase: a mayor número de profesores, mejor rendimiento y las diferencias entre cada uno de los grupos son significativas. Así, el grupo que recibe clase de más de 7 profesores es el que mejores resultados obtiene y se diferencia significativamente del resto de los grupos. El que recibe clase de 6-7 profesores obtiene mejores resultados que el grupo que recibe clases de 4-5 profesores diferentes, y esas diferencias son significativas. No se puede hablar de diferencias en los grupos a los que les imparte clases sólo hasta un máximo de tres profesores, porque en ese caso sólo hay un 1% de alumnos, con lo que no puede sacarse ninguna inferencia.

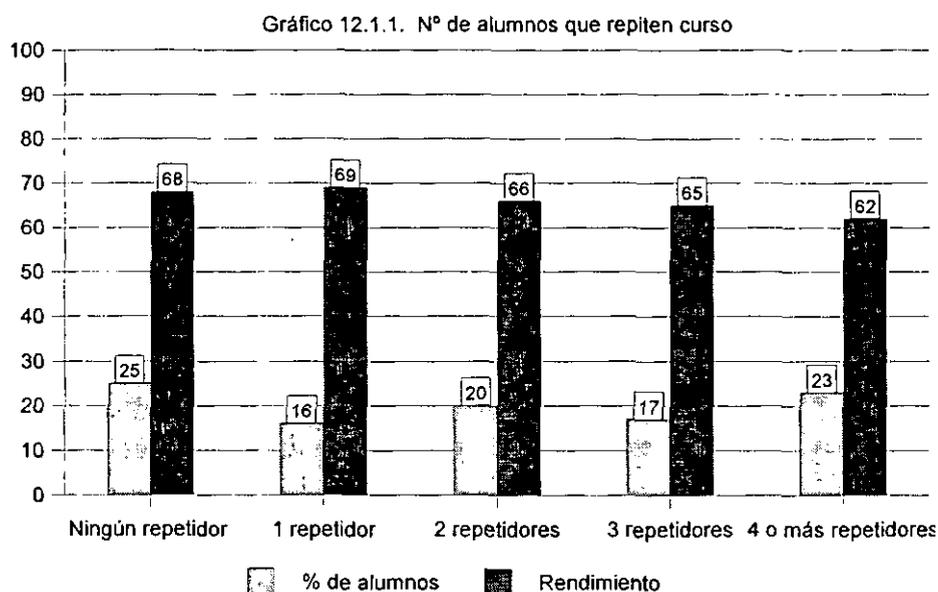
Pregunta nº 9 del cuestionario del Profesorado

¿Cuántos profesores imparten clase en este grupo?

	2-3	4-5	6-7	Más de 7
Nº de profesores en el grupo	1%	30%	46%	24%
Rendimiento medio en Lengua	64%	63%	64%	68%

* La presencia de alumnos repetidores en las clases repercute en rendimientos de los grupos significativamente diferentes ($F= 35,05$, $g.l.= 4,77$, $p. \leq .0000$) y las diferencias se dan entre los rendimientos más altos que son obtenidos por los alumnos que están en grupos que tienen un repetidor y los obtenidos por los que se encuentran en el resto de las situaciones. Los segundos rendimientos más altos los obtienen los alumnos que se encuentran en grupos que no tienen ningún alumno repetidor y son también significativamente diferentes de los rendimientos que obtienen los que están en grupos con tres y cuatro alumnos repetidores. Por último, también se aprecian diferencias significativas entre estos dos grupos. En definitiva, a mayor número de repetidores, peores resultados.

Observando el Gráfico 12.1.1. se aprecia fácilmente que, a mayor número de alumnos repetidores, menor es el rendimiento, a excepción de cuando es sólo uno el alumno que repite.



Otro dato observable es que el porcentaje más alto de alumnos se encuentra entre los que están en grupos en los que no hay ningún alumno repetidor. Sin embargo, la distribución de los repetidores no parece que sea lógica, sólo cabría explicarlo teniendo en cuenta que si se trata de alumnos de sexto de EGB, el cambio de pasar de un profesor único a un profesor por materia suele desorientar a algunos alumnos hasta el punto de tener que repetir curso. Y si se trata de alumnos de sexto de Educación Primaria, la explicación podría buscarse en que al ser un curso terminal, el profesorado aconseje a los alumnos que no demuestran una clara madurez, la repetición de curso. Una última explicación, impensable por ilegal, pero no irreal, estaría en que hubiera grupos que se formaran en función de la capacidad de los alumnos, lo que llevaría a tener agrupados a los repetidores del curso en un sólo grupo.

* La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales parece que incide en el rendimiento medio obtenido por los alumnos. El rendimiento alcanzado por el alumnado a cuyas clases no asiste ningún alumno con necesidades educativas especiales es significativamente más alto que el de los alumnos en cuyas clases existe integración ($F= 198,54$, $g.l.= 1,78$, $p. \leq .0000$).

Esto en ningún caso debería juzgarse de manera precipitada, concluyendo con una negativa a la integración de este tipo de niños en escuelas ordinarias. Más bien habría que comprobar si el profesorado -y los propios alumnos- gozan de la preparación y los apoyos que precisan para que la integración pueda llevarse a cabo con garantías para todos.

Pregunta nº 14 del cuestionario del Profesorado

¿Existen en este grupo alumnos con necesidades educativas especiales?

	Si	No
Nº de alumnos con n.e.e	54%	46%
Rendimiento medio en Lenqua	63%	69%

12.1.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales, las cuatro variables se agruparon en dos factores que explican el 55,9% de la varianza. El primero se ha llamado “**número de alumnos de la clase**” que explica el 29,4% de la varianza.

El segundo “**relación entre nº de profesores y nº de alumnos con n.e.e.**”, explica el 26,6% de la varianza. Se observa que el número de alumnos con necesidades educativas especiales satura con valores negativos, lo que ha de interpretarse como que a medida que aumenta el valor que indica el aumento de profesores, disminuye el número de alumnos con necesidades educativas especiales.

Matriz factorial de primer orden

El grupo-clase	Factor 1	Factor 2
Nº de alumnos de la clase	0,64195	-0,4178
Nº de profesores de la clase	0,22264	0,82158
Nº de alumnos repetidores	0,70286	0,03717
Nº de alumnos con n.e.e.	0,44269	-0,64200

Como se tendrá ocasión de comprobar en el Capítulo XIV, los centros con mayor dotación de profesores son centros privados y al mismo tiempo son los que tienen un menor número de alumnos con necesidades educativas especiales, lo que puede explicar que aparezca este factor.

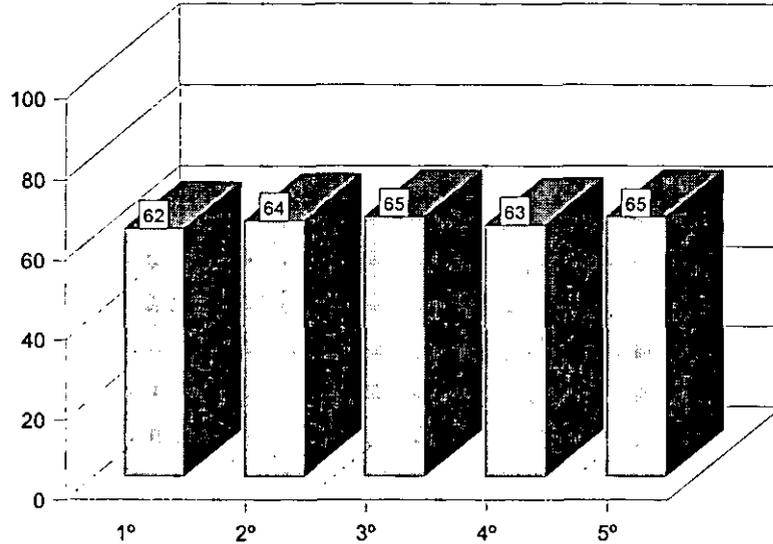
12.1.2. Relación entre los factores *grupo-clase* y el rendimiento

La mayor o menor puntuación en el factor que hace referencia al número de alumnos en clase no incide de manera significativa en el rendimiento que los alumnos alcanzan ($F= 2,67$, g.l.= 4,33, $p. \leq .0308$).

Divididas, como ya se ha dicho, las puntuaciones del factor en cinco grupos, con aproximadamente el mismo número de alumnos, y la puntuación más baja asignada en el factor al grupo 1º, ascendiendo hasta llegar a la más alta que le corresponde al grupo 5º, sin embargo como puede apreciarse en

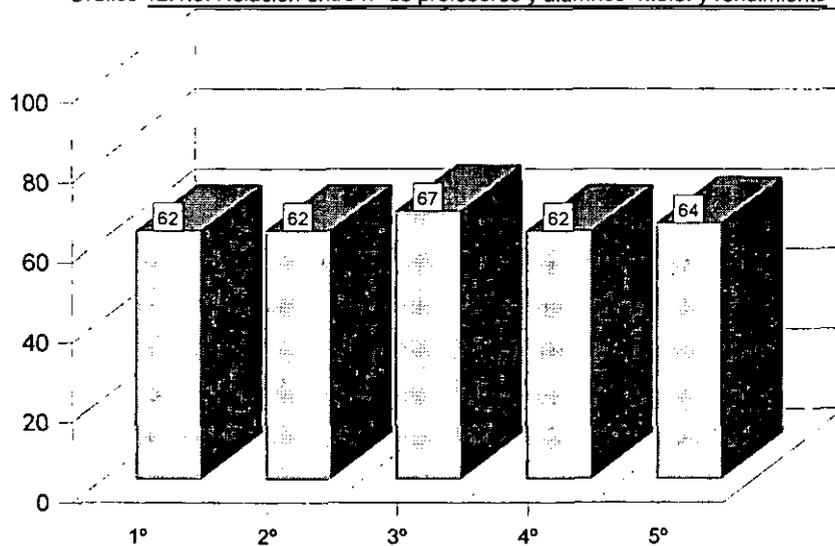
el Gráfico 12.1.2., no tiene repercusión en el rendimiento en comprensión lectora.

Gráfico 12.1.2. Relación entre nº de alumnos en clase y rendimiento



La mayor o menor puntuación en el factor que hace referencia a la relación entre número de profesores y número de alumnos con necesidades educativas especiales marca diferencias significativas en el rendimiento ($F=10,83$, g.l.= 4,33, $p. \leq .0000$).

Gráfico 12.1.3. Relación entre nº de profesores y alumnos n.e.e. y rendimiento



Las puntuaciones más bajas que corresponden al grupo 1º supone un menor número de profesores y un mayor número de alumnos con n.e.e., mientras que en el grupo 5º es a la inversa. Y es en el grupo 3º, en el que se da un mayor equilibrio entre alumnos con n.e.e y profesores, en el que se dan los rendimientos más altos (Gráfico 12.1.3).

12.1.3. Análisis factoriales de segundo orden

Realizado el análisis factorial de segundo orden, los factores se agrupan en una única dimensión que explica el 51,8% de la varianza y que se ha llamado **el grupo-clase**, en la que se recoge el número de profesores, el de alumnos que siguen la escolaridad ordinaria, los que han repetido y los que tienen necesidades educativas especiales.

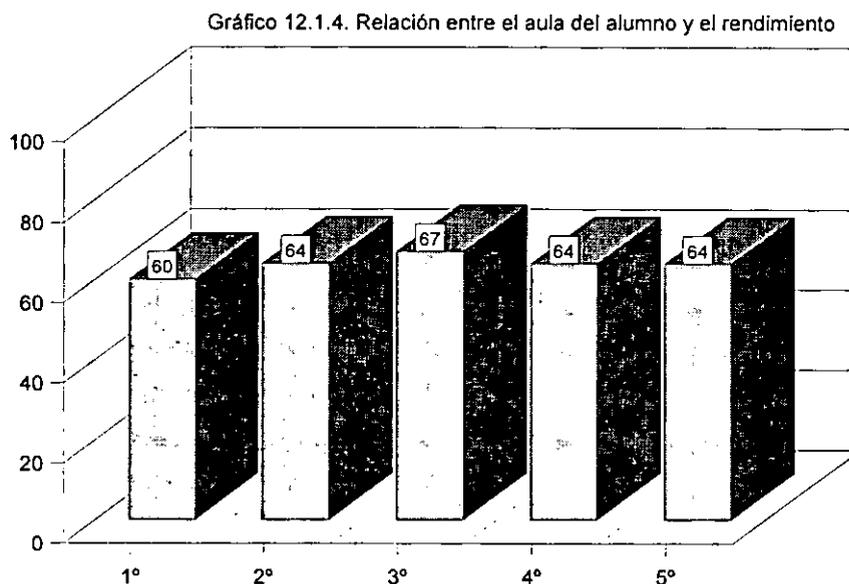
Matriz factorial de segundo orden

El grupo-clase	Dimensión 1
Nº de alumnos de la clase	0,51781
Relación nº de profesores/nº de alumnos con n.e.e	0,51781

12.1.4. Relación entre la dimensión *grupo-clase* y el rendimiento

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que tienen su origen en el grupo-clase ($F= 10,34$, g.l. 4,33, $p. \leq .0000$)

El grupo-clase viene determinado por un lado, por el número de alumnos (incluidos los repetidores) y, por otro, por la relación que existe entre el número de profesores y en número de alumnos con necesidades educativas especiales. El grupo que mejores rendimientos obtiene, el nº 3, es el que mayor equilibrio tiene entre número de alumnos con necesidades educativas especiales y número de profesores (ver Gráfico 12.1.4).



En conclusión, un escaso número de alumnos en el aula y un desequilibrio entre el número de profesores y número de alumnos con necesidades educativas especiales inciden en el rendimiento que se obtiene en comprensión lectora. No obstante, hay que tener en cuenta, en relación con el número de alumnos en el aula, que esta variable está analizada de forma global, sin considerar otros aspectos como el tipo de enseñanza - pública/privada- o el medio -rural/urbano- que inciden en ella.

12.2. Relación del alumno con los compañeros de clase

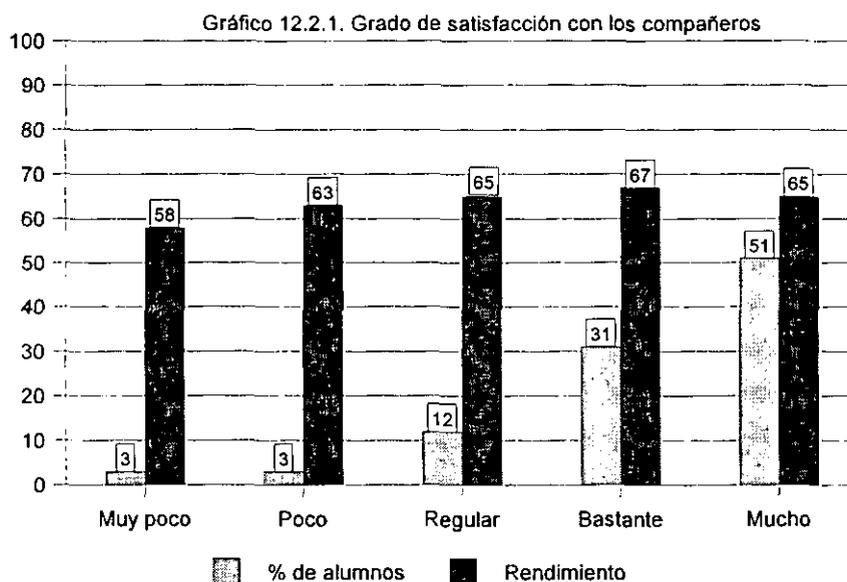
Las relaciones entre compañeros se han estudiado dentro de lo que se ha denominado clima social escolar como claro determinante del bienestar del alumno que afecta tanto a su aprendizaje y rendimiento como a su desarrollo personal y social (Pertierra, 1990). Existen otros estudios, como los de liderazgo en el grupo escolar, que van más unidos a manifestaciones de superdotación (Suñé Vela, 1995). Sin embargo, el liderazgo, como se comprobará en este trabajo, no tienen reflejo en los resultados.

En este apartado se pretende, simplemente, analizar las respuestas del alumno en torno al grado de satisfacción que tiene con sus compañeros, la

ausencia o no de problemas o conflictos con ellos y su relación de amistad con alguno fuera del colegio.

* Son pocos los alumnos que no están contentos con sus compañeros (6%), por el contrario un 82% está contento y un 12% sólo está regularmente satisfecho. Estas situaciones marcan diferencias significativas en los rendimientos que se obtienen ($F= 29,24$, $g.l.= 4,10$, $p.< .0000$).

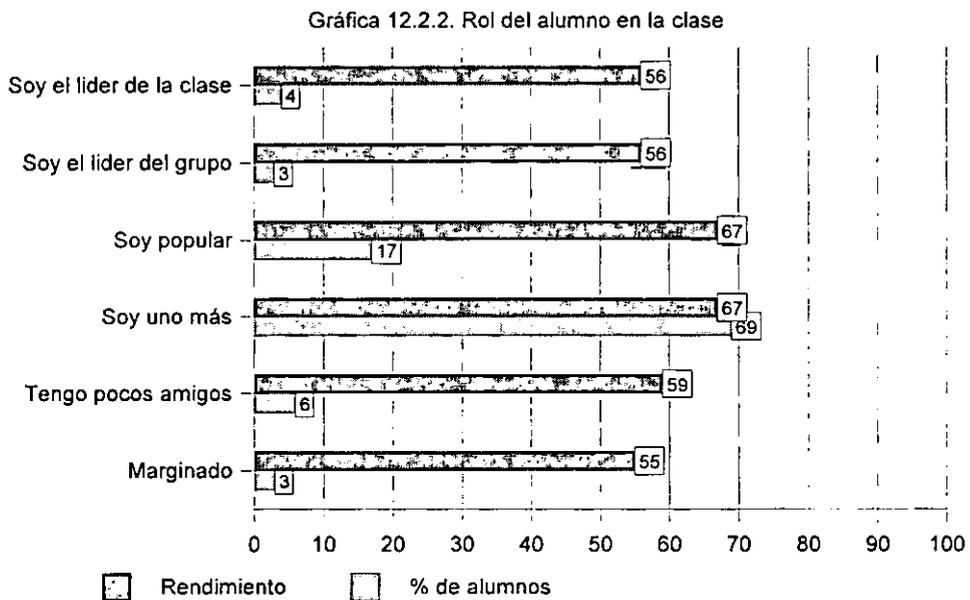
Los resultados obtenidos por los alumnos que están bastante contentos con los compañeros son significativamente más altos que los del resto de las categorías. Por otro lado, los resultados de los alumnos que están muy poco contentos con los compañeros de su clase obtienen un rendimiento significativamente más bajo que el que obtienen los del resto de las categorías. Hay que señalar, no obstante, que en este caso sólo se encuentra el 3% de los alumnos (ver Gráfico 12.2.1).



* El rol del alumno en clase marca también diferencias significativas en el rendimiento ($F= 114,55$, $g.l.= 5,10$, $p.< .0000$). Más de la mitad de los alumnos se consideran uno más entre los compañeros de clase y aproximadamente el 20% cree que es popular. Estas dos situaciones personales con respecto a los compañeros influyen en el rendimiento en igual medida. En los dos casos se obtienen las puntuaciones más altas. Entre las

situaciones no gratas que pueden darse en las relaciones con los compañeros estaría la de sentirse marginado en clase. Los alumnos que se sienten así obtienen un rendimiento significativamente inferior a los que se encuentran en una situación de tener pocos amigos, ser uno más o ser popular.

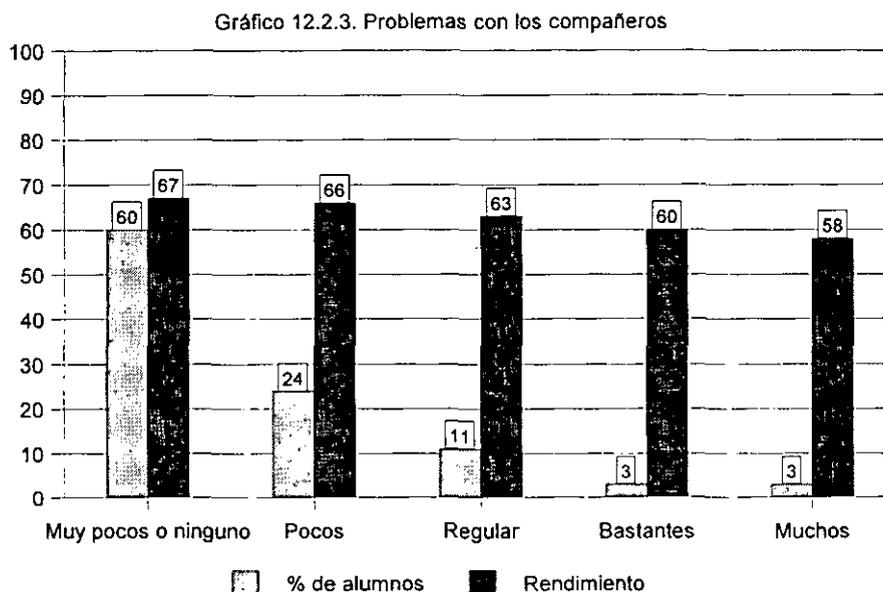
Como puede apreciarse en el Gráfico 12.2.2. el hecho de considerarse líder tanto del grupo como de la clase no es la mejor situación para sacar buenos resultados.



Los bajos resultados obtenidos por las categorías extremas no tienen que considerarse una fuente de preocupación desde el punto de vista de los resultados, ya que el porcentaje de alumnos que se encuentra en ellas es muy pequeño. Esa preocupación sí parece necesaria en el plano de la ayuda y orientación a los alumnos que se encuentran con problemas de relación con los demás.

* El hecho de tener más o menos problemas con los compañeros marca diferencias significativas en los resultados que se obtienen ($F= 48,84$, $g.l.= 4,10$, $p.< .0000$). Las diferencias se encuentran entre los que tienen muchos o bastantes problemas, que obtienen rendimientos más bajos y los que obtienen los del resto de las categorías. También existen diferencias significativas entre los que tienen un regular nivel de problemas y los que

logran los que tienen pocos o muy pocos, que son los que obtienen los rendimientos más altos (ver Gráfico 12.2.3).



El escaso número de alumnos que tienen bastantes o muchos problemas hace que, desde el punto de vista de los resultados, se considere irrelevante. Sin embargo, una buena labor tutorial del profesor puede ayudar a estos alumnos a superar los problemas de relación con los compañeros, lo que no sólo incidirá en una mejora de los resultados sino que podrá prevenir problemas personales de mayor calado.

* Por último, la relación de amistad que los alumnos pueden establecer con los compañeros de clase fuera del colegio también marca diferencias significativas en los resultados ($F= 9,88$, g.l. 4,10, $p. \leq .0000$).

Pregunta nº 37 del cuestionario general del alumnado

¿Alguno o algunos de tus compañeras o compañeros de clase es amiga o amigo tuyo fuera del colegio?

	Muy pocos	Pocos	Algunos	Bastantes	Muchos
Amigos entre los compañeros de clase	11%	6%	20%	23%	40%
Rendimiento medio	66%	66%	66%	67%	65%

Los alumnos que obtienen los resultados más altos son los que tienen algunos o bastantes amigos, que son significativamente diferentes a los que

logran los alumnos que tienen muchos amigos, que son los más bajos de todas las categorías.

12.2.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales, las cuatro variables se han agrupado en un único factor que explica el 40% de la varianza. Este factor se ha denominado "**Relación del alumno con sus compañeros**". Puntúan alto en este factor los alumnos que están más contentos con las relaciones que mantienen con sus compañeros y los que han tenido menos problemas o conflictos con ellos. Quedan por debajo del nivel de saturación marcado tanto la situación personal del alumno en clase como la relación de amistad personal con algún compañero fuera del colegio.

Matriz factorial de primer orden

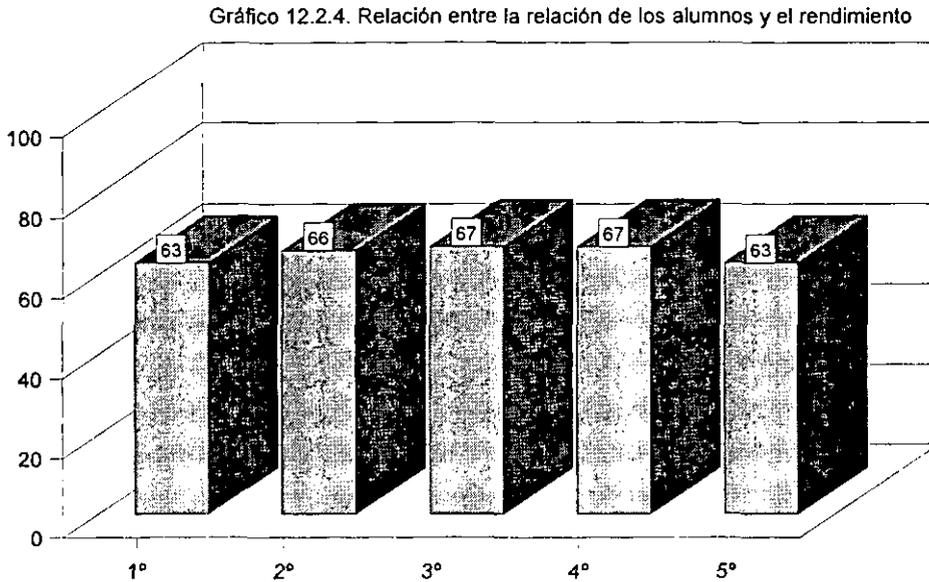
<i>Relación con los compañeros</i>	<i>Factor 1</i>
Grado de satisfacción con los compañeros	0,61413
Rol del alumno en clase	0,24298
Problemas o conflictos con los compañeros	0,42121
Amistad con algún compañero de clase	0,31981

12.2.2. Relación entre relación con los compañeros y rendimiento

El análisis de varianza pone de manifiesto que la situación del alumno con los compañeros de clase repercute en los resultados que obtiene ($F=24,54$, g.l.= 5, $p.<.0000$).

La prueba de Scheffé manifiesta que tanto los alumnos que puntúan bajo en esta dimensión (grupo 1º) como los que puntúan alto (Grupo 5º) son los que obtienen los resultados más bajos en comprensión lectora. Por el contrario, los alumnos de los grupos 3º y 4º que tiene una puntuación media y buena en la dimensión *relación con los compañeros* son los que obtienen los resultados más altos. Entre los resultados de estos grupos y los logrados por los otros dos mencionados anteriormente existen diferencias significativas. Hay que recordar que entre las puntuaciones más altas se pueden encontrar los alumnos que se consideran líderes, bien de la clase, bien de un grupo

dentro de ella y, como ya se ha visto anteriormente, esta circunstancia influye negativamente en los resultados (ver Gráfico 12.2.4).



En consecuencia, a mayor normalidad en las relaciones que el alumno mantiene con sus compañeros de clase mejores son los resultados que obtiene. No es positivo para el rendimiento destacar en las relaciones sociales ni tampoco estar marginado.

12.3. Relación de los alumnos con el profesorado del área de Lengua castellana y literatura

El aula es un espacio social de intercambios mediatizados por el tipo de contenido de la enseñanza, por la relevancia del mismo y por la lógica investigación y tratamiento que requiere. Ni los alumnos ni los profesores se presentan en blanco a los intercambios del aula, llevan afectos y hábitos que cada uno ha acumulado en su experiencia. Además, el contexto físico y el psicosocial no sólo imponen límites, sino que también inducen a determinados comportamientos.

El clima físico y psicosocial donde tienen lugar los intercambios, donde viven, experimentan y se relacionan los alumnos y profesores puede verse

desde un clima, que basado en los objetivos y expectativas que se crean en el grupo, se refleja en la atmósfera de la clase. Esto es, un clima que puede estar formado desde las relaciones de convergencia o conflicto entre los objetivos y expectativas del profesor, del individuo y del grupo, hasta un clima centrado en el escenario o marco de convivencia, formado por la configuración del espacio, la estructura de actividades que se desarrollan, los roles que desempeñan los individuos y la organización y distribución del tiempo.

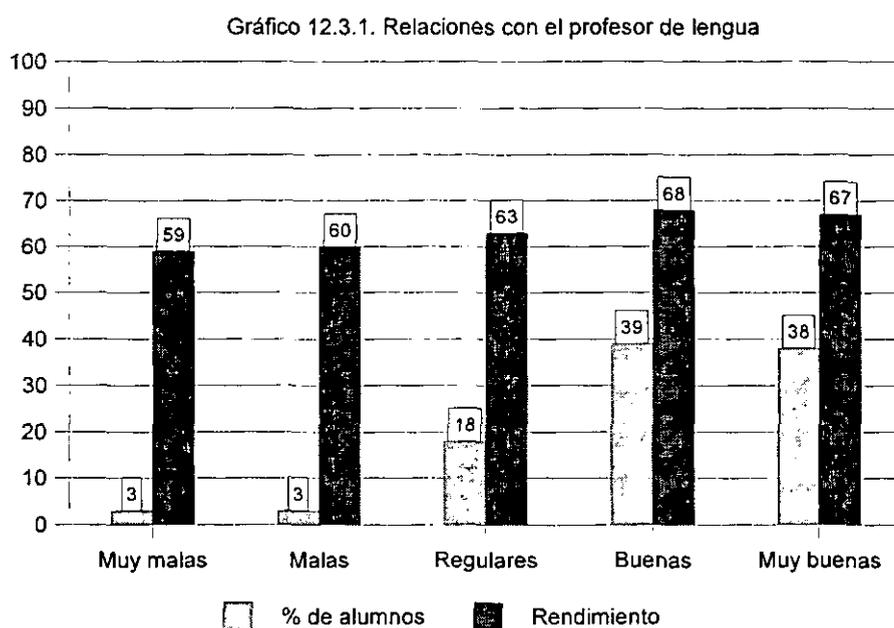
Existen numerosos estudios en torno a las relaciones entre alumnos y profesores (Navas Martínez, 1990 y Aguilera Aguilera, 1994) que argumentan que existen correlaciones positivas entre las expectativas del profesorado y el rendimiento académico y las expectativas del alumnado, y no entre las atribuciones del profesor y el rendimiento y las expectativas del alumno. También las expectativas de los alumnos respecto del profesor influyen en el rendimiento y las actitudes de los primeros, de manera que cuando un alumno tiene unas expectativas positivas sobre un profesor, rinde más y adquiere una actitud positiva hacia él que repercute en la conducta del alumno (Álvarez Castillo 1987).

En otro orden de cosas, una investigación realizada por Pino Pérez (1981) pone de manifiesto que el profesorado piensa que la utilización de la alabanza es el procedimiento más eficaz para fomentar las conductas deseables. Sin embargo, la realidad es que la posibilidad que tiene un alumno de recibir una aprobación ante una conducta deseable es bastante baja. Existe una mayor tasa de desaprobaciones que de aprobaciones por parte de los profesores. Ello se debe al efecto de *feed-back* que la propia actuación del profesor ejerce sobre su conducta posterior.

En este estudio van a poderse contrastar algunas variables similares a las ya estudiadas en estas investigaciones recogidas y comprobar si existe relación entre una mayor o menor puntuación en ellas con un mayor o menor rendimiento en comprensión lectora.

* La primera variable hace referencia a las relaciones entre alumnos y profesores. Más de las tres cuartas partes de los alumnos mantiene buenas o muy buenas relaciones con el profesor de lengua, y son los que mejor rendimiento obtienen, por lo que los rendimientos más bajos son obtenidos por un porcentaje de alumnos mínimo.

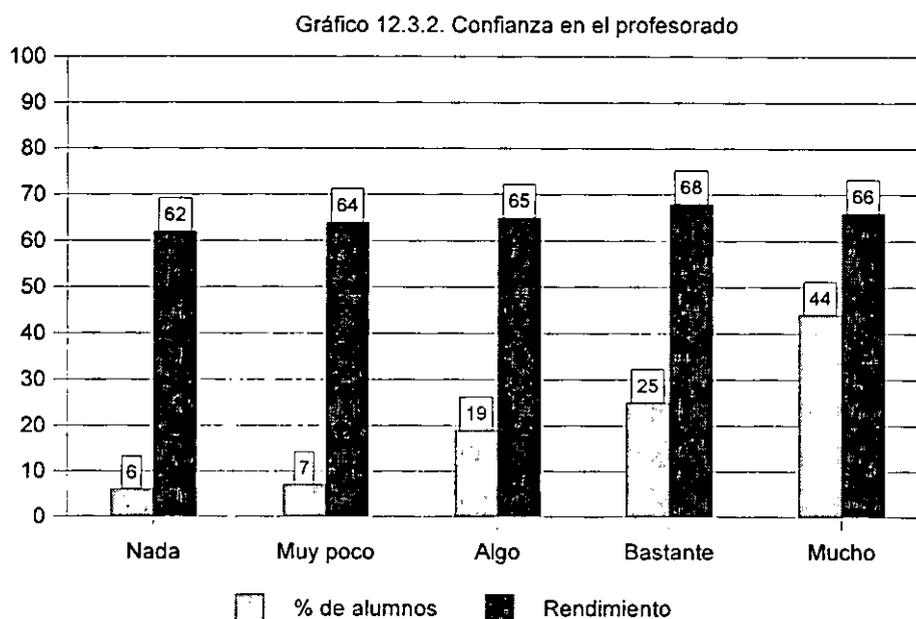
Las relaciones mejores o peores que el alumno establece con el profesor de lengua marcan diferencias significativas en el rendimiento que obtienen ($F= 50,98$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se presentan, según la prueba de Scheffé, entre los que mantienen buenas o muy buenas relaciones con el profesorado, que obtienen los rendimientos más altos, y los del resto de las categorías. Los alumnos que consideran que sus relaciones con el profesorado son regulares obtienen rendimientos significativamente mejores que los obtenidos por los que tienen un nivel de relación malo o muy malo (ver Gráfico 12.3.1).



* La segunda y última pregunta que se le hace al alumno en torno a su relación con el profesorado se refiere al nivel de confianza que tiene en él. En los análisis de varianza se aprecia que existen diferencias significativas en el rendimiento motivadas por el nivel de confianza que el alumno tenga en su profesor de lengua ($F= 26,54$, $g.l.= 4,10$, $p. \leq .0000$).

Los rendimientos más altos los logran los alumnos que tienen bastante confianza en el profesorado y se diferencian significativamente de los que logran el resto de los alumnos. Las siguientes puntuaciones más altas las logran los alumnos que confían mucho en su profesorado y se diferencian significativamente de los que logran los que confían sólo algo, muy poco o nada en sus profesores. Por último, los alumnos que confían algo en el

profesorado obtienen rendimientos significativamente más altos que los que no confían nada (ver Gráfico 12.3.2).



Así pues, se puede afirmar que tanto la relación como la confianza que se establecen entre el alumno y el profesor forman una parte importante del clima de la clase y esto parece influir considerablemente en el rendimiento de los alumnos.

Con respecto a la relación que los profesores manifiestan tener con sus alumnos, las preguntas que ha contestado el profesorado van dirigidas no tanto al terreno concreto de las empatías personales como al talante con que éste dirige sus clases más allá de la metodología que desarrolle.

* En primer lugar, se pregunta al profesorado si anima a sus alumnos a trabajar a partir de un plan establecido por ellos mismos. Los resultados de los alumnos son diferentes en función de cómo se comporte el profesorado ante esta cuestión ($F= 8,65$, $g.l.= 4,82$, $p.< .0000$). Las diferencias se establecen entre el rendimiento de los alumnos cuyos profesores no animan nunca, que obtienen los resultados más bajos, y todos los de las demás categorías. Sin embargo, en la categoría que marca más las diferencias - resultados más bajos- sólo aparece un 3% del alumnado, con lo que es probable que estas diferencias no aparezcan como tales en la realidad escolar.

Pregunta n° 50 del cuestionario del Profesorado

¿Anima a sus alumnos a trabajar a partir de un plan establecido por ellos?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
¿Anima a los alumnos a trabajar a partir de un plan establecido por ellos?	3%	15%	35%	29%	18%
Rendimiento medio	61%	66%	66%	67%	66%

* El nivel de satisfacción que el profesor tiene en las relaciones que establece con sus alumnos marca diferencias significativas en el rendimiento de éstos ($F= 44,07$, $g.l.= 4,83$, $p.< .0000$). El profesorado del 85% de estos alumnos está bastante o muy satisfecho con la relación personal que mantiene con los que han sido objeto de este estudio. Como puede apreciarse en la tabla, a medida que el nivel de satisfacción del profesorado con el grupo aumenta, el porcentaje de aciertos de los alumnos también lo hace. Esto es el resultado del análisis de la información que se dispone, sin embargo es probable que la realidad sea juntamente la contraria, esto es, a medida que los rendimientos de los alumnos son mejores, aumenta la satisfacción del profesorado. Las diferencias significativas se establecen entre los resultados de los alumnos cuyos profesores tienen una relación muy satisfactoria y los de las demás categorías y también entre los que tienen profesores bastante satisfechos y los que los tienen poco o regular.

Pregunta 67 del cuestionario del Profesorado

¿Está usted satisfecho con la relación personal que mantiene con el grupo de alumnos objeto de estudio?

	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Satisfacción con la relación personal que mantiene con los alumnos	1%	3%	10%	56%	30%
Rendimiento medio	61%	60%	61%	66%	69%

* No hay ni un sólo profesor que crea que sus alumnos le consideran un profesor malo o muy malo. Sin embargo, existen diferencias en el rendimiento entre las otras tres categorías ($F= 35,37$, $g.l.= 2,72$, $p.< .0000$). Las diferencias se establecen entre los resultados de los alumnos cuyos profesores creen que lo consideran bueno y los que logran los que tienen un profesorado que cree ser considerado o regular o muy bueno.

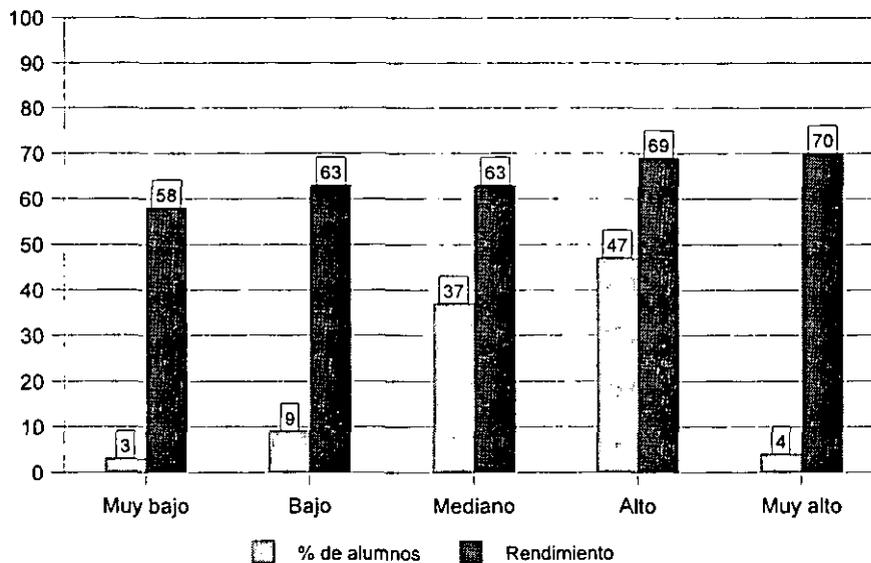
Pregunta 64 del cuestionario del Profesorado

¿Cómo cree usted que le consideran sus alumnos como profesor?

	Regular	Bueno	Muy bueno
¿Cómo cree usted que le consideran sus alumnos como profesor?	15%	80%	5%
Rendimiento medio	62%	67%	64%

* Existen diferencias significativas entre los resultados de los alumnos cuando el profesorado considera que en sus clases existen distintos niveles de disciplina ($F= 84,56$, g.l.4,82, $p. \leq .0000$). Las diferencias se establecen, según la prueba de Scheffé, entre los resultados de los alumnos cuyos profesores consideran que el nivel de disciplina de sus clases es alto o muy alto y los del resto de las categorías. También se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los alumnos que, en opinión del profesorado, asisten a clase en grupos de mediano o bajo nivel de disciplina y los resultados de los que asisten en grupos de muy bajo nivel disciplinario (ver Gráfico 12.3.3).

Gráfico 12.3.3. Relación entre nivel de disciplina y rendimiento



* El método que el profesorado utiliza con mayor frecuencia para mantener la disciplina es el diálogo, que es utilizado con el 92% de los alumnos. Sin embargo, el uso o no de este método no marca diferencias significativas en el rendimiento obtenido por los alumnos ($F= 0,95$, g.l.1,85, $p. \leq .3301$). Informar a los padres es un método de disciplina que utiliza el

profesorado y que afecta al 63% del alumnado. La utilización o no de este método tampoco marca diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 1,37$, g.l.= 1,85, $p. \leq .2416$).

Pregunta nº 66 del cuestionario del Profesorado

¿Qué métodos, de los que se especifican, emplea usted con más frecuencia para mantener la disciplina? (Puede elegir varios).

	Porcentaje de alumnos	Rendimiento medio
Refuerzos de conductas positivas		
No	39%	65%
Sí	62%	64%
Diálogo		
No	8%	67%
Sí	92%	66%
Establecimiento de normas que en caso de no ser cumplidas implican una sanción		
No	58%	67%
Sí	42%	65%
Disuasión con seriedad y firmeza		
No	48%	65%
Sí	52%	67%
Sanciones o pequeños castigos		
No	64%	67%
Sí	36%	65%
Informar a los padres		
No	37%	66%
Sí	63%	66%

* Marcan diferencias significativas en los resultados la utilización o no del resto de los métodos: el refuerzo de las conductas positivas ($F= 20,11$, g.l. 1,85, $p. \leq .0000$), el establecimiento de normas que en caso de no ser cumplidas implican una sanción ($F= 15,10$, g.l.= 1,85, $p. \leq .0001$), la disuasión con seriedad y firmeza ($F= 13,24$, g.l.= 1,85, $p. \leq .0003$) y las sanciones o los pequeños castigos ($F= 13,53$, g.l.= 1,85, $p. \leq .0002$).

* El caso de que la utilización o no del diálogo no marque diferencias significativas en el rendimiento puede ser atribuido -más que a ser un mal método- a que existe un porcentaje muy pequeño de alumnos que no se ve afectado por él. Y en cuanto a informar a los padres, parece que no se puede utilizar un método de disciplina que implique a personas que están fuera del grupo, aun cuando éstas sean los padres de los alumnos. La disciplina en clase parece claro que es cosa entre alumnos y profesores.

Entre los métodos que marcan diferencias podrían utilizarse con mayor frecuencia, a tenor de los resultados observados, el refuerzo de conductas positivas y la disuasión con seriedad y firmeza y, por el contrario, aplicar en menor medida métodos basados en sanciones o pequeños castigos o establecer normas que en caso de no ser cumplidas implican una sanción, ya que la aplicación de estos dos últimos métodos implica rendimientos más bajos.

12.3.1. Análisis factoriales de primer orden

A través de análisis factoriales, las variables se han agrupado en cinco factores que explican el 60,3% de la varianza.

El primer factor agrupa las variables en las que puntúan alto los alumnos cuyos profesores están satisfechos con la relación que mantienen con ellos y la disciplina que existe en sus clases. Este factor se ha denominado **“Satisfacción del profesor con los alumnos”** y explica el 17% de la varianza.

El segundo factor se ha denominado **“Disciplina tradicional”** y explica el 14,3% de la varianza. En este factor se agrupan las variables en las que las puntuaciones más altas corresponden a alumnos cuyo profesorado pone de manifiesto que establece normas, disuade con seriedad y firmeza y sanciona e impone pequeños castigos para mantener la disciplina en su clase.

El tercer factor está formado por dos variables en las que los alumnos que puntúan más alto -con valores negativos- ponen de manifiesto la relación y confianza que mantienen con el profesor. Este factor se ha denominado **“Satisfacción del alumno con el profesor”** y explica el 11,4% de la varianza.

Matriz factorial de primer orden

Relación alumnos profesor	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Relación con el profesor de Lengua	0,14794	0,01	-0,85594	-0,05904	0,0154
Confianza con el profesor de Lengua	0,0487	0,0324	-0,86458	-0,02056	-0,009
Anima a los alumnos a trabajar en proyectos	0,242	-0,024	-0,003	0,02548	0,79241
Nivel de satisfacción con sus alumnos	0,79546	-0,057	-0,15397	0,04483	0,01258
Cómo cree que le consideran los alumnos	0,59369	-0,087	-0,0808	-0,22546	0,2044
Nivel de disciplina de la clase	0,8231	-0,094	-0,0545	0,03171	-0,0137
Refuerzo positivo de las conductas	0,29103	0,27141	0,01565	-0,44739	-0,44464
Diálogo	0,11099	-0,045	-0,0798	-0,79625	-0,16639
Establecimiento de normas	-0,011	0,65094	-0,0151	-0,10363	0,07307
Disuasión con seriedad y firmeza	0,0317	0,60495	0,05076	0,07591	-0,40365
Sanciones y pequeños castigos	-0,21	0,69882	-0,0564	-0,17993	-0,0195
Informar a los padres	-0,1603	0,35706	0,009	-0,64144	0,24106

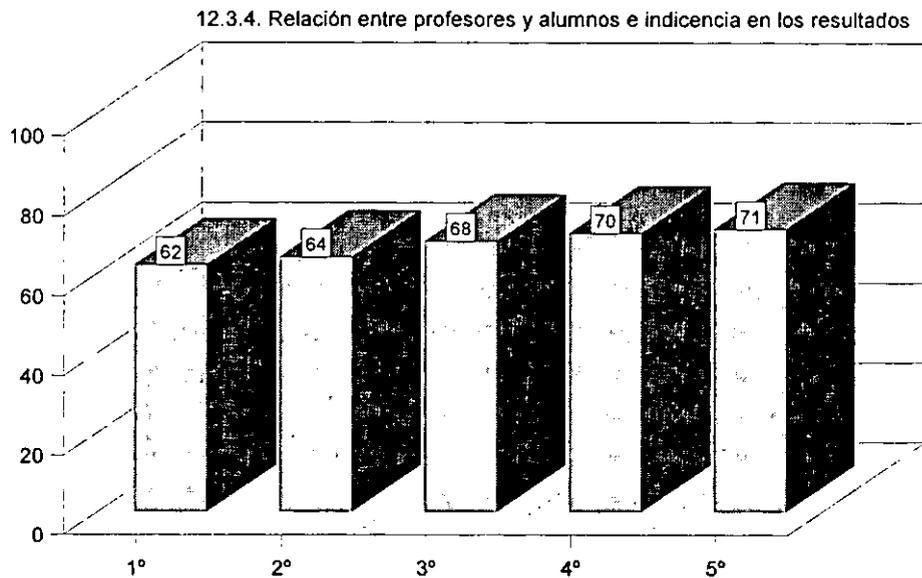
El cuarto factor se ha denominado “**Disciplina participativa**” y explica el 8,9% de la varianza. En este factor puntúan alto, con valores negativos, los alumnos con profesores que refuerzan las conductas positivas y el diálogo e informan a los padres como forma de mantener las disciplina en clase.

El quinto factor, que explica el 8,7% de la varianza, se llama “**Relación basada en la apertura y la responsabilidad**”. En este factor puntúan alto y con valores positivos, los alumnos cuyos profesores les animan a trabajar en sus propios proyectos, mientras que puntúan alto, pero con valores negativos, los alumnos de profesores partidarios de reforzar las conductas positivas y de disuadir, con seriedad y firmeza, la falta de disciplina de los alumnos.

12.3.2. La incidencia de los factores de *relación alumnos y profesores* en los resultados de los alumnos

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos motivadas por el grado de *satisfacción que los profesores tienen con sus alumnos* ($F=69,01$, g.l.= 4,66, $p.<.0000$). Las diferencias se encuentran entre los dos grupos de alumnos que han puntuado más alto en el factor y los que

obtienen los de los otros tres grupos. También existen diferencias entre los resultados logrados por los alumnos del grupo central y los que consiguen los de los dos grupos con puntuaciones más bajas en el factor. Por último, existen diferencias entre los resultados de los dos grupos con puntuaciones más bajas. En definitiva, a medida que aumenta la puntuación con respecto a la satisfacción que el profesorado tiene con sus alumnos, los resultados de éstos son mejores (ver Gráfico 12.3.4).



La utilización de la *disciplina tradicional* influye, de manera significativa en los resultados que los alumnos obtienen ($F= 5,48$, g.l. = 4,66, $p. \leq .0002$). Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se aprecian entre los resultados que obtienen los alumnos que se encuentran en el cuarto grupo (segundas puntuaciones más altas con respecto a la frecuencia con que el profesorado establece las normas, la disuasión con seriedad y firmeza, la sanción y los pequeños castigos para mantener la disciplina de la clase) y los que obtienen tanto el grupo quinto que tiene la puntuación más alta en el empleo de una disciplina tradicional, como los del grupo tercero, con puntuaciones intermedias.

La conclusión que puede obtenerse de estos resultados es que la disciplina tradicional, llevada a sus máximas consecuencias, no es positiva

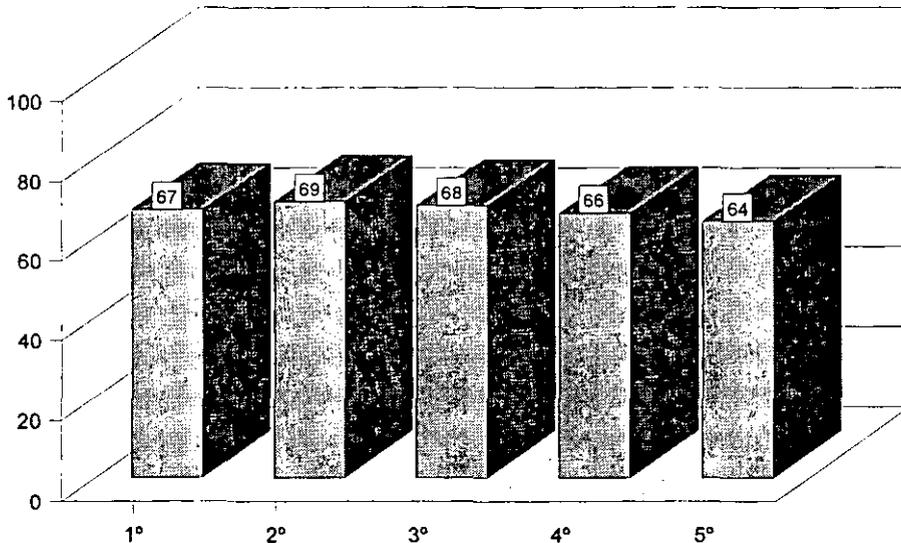
para el rendimiento de los alumnos, pero sólo en el caso de que se “abuse” de ella.

Cuadro 12.3.1. Relación entre disciplina tradicional y rendimiento

Disciplina tradicional	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	67	67	66	68	66

La *satisfacción de los alumnos con el profesor* marca diferencias significativas en el rendimiento de aquellos ($F= 15, 80, g.l.= 4,66, p \leq .0000$). Las diferencias se encuentran entre los resultados de los que están en el grupo 5º (la puntuación más alta en el nivel de satisfacción) que son los que obtienen los rendimientos más bajos, y los que logran los que están en cualquiera de los otros grupos. También existen diferencias significativas entre los rendimientos de los que se encuentran en el 2º grupo que obtienen los resultados más altos y los que logran los que están en el cuarto grupo. (ver Gráfico 12.3.5).

12.3.5. Relación entre satisfacción del alumno con el profesor y rendimiento

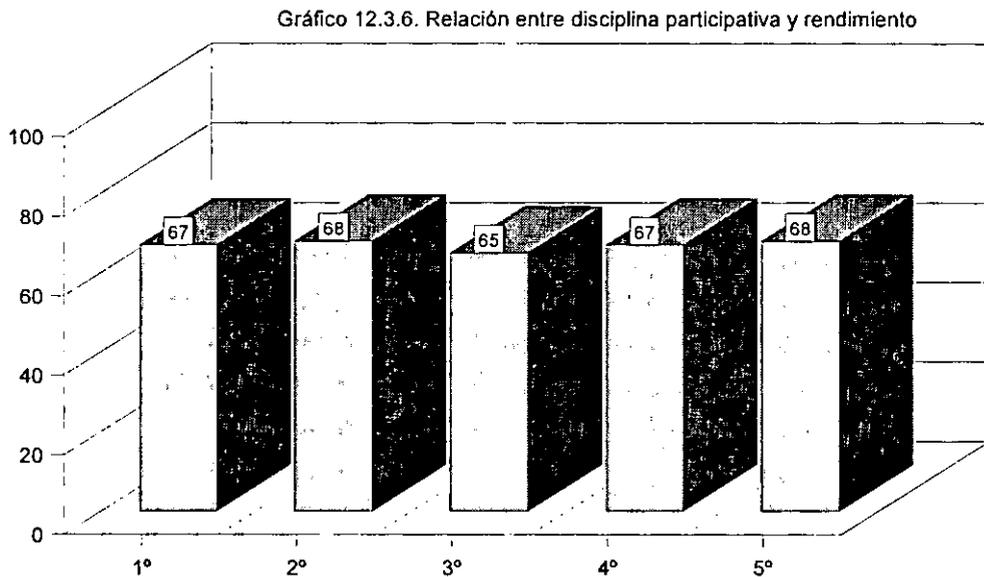


Viendo estos resultados se puede sacar como conclusión que si el profesorado no está satisfecho con el resultado de sus alumnos los rendimientos de éstos no son los mejores. La excesiva exigencia del profesorado puede bloquear los resultados de los alumnos. Pero también se

aprecia que cuando el profesorado está satisfecho su exigencia puede bajar e igualmente lo hace el rendimiento de los alumnos.

La *disciplina participativa*, en función de su frecuencia de utilización para mantener la disciplina de la clase, marca diferencias significativas en el rendimiento que obtienen los alumnos ($F= 7,44$, $g.l.= 4,66$, $p.\leq .0000$).

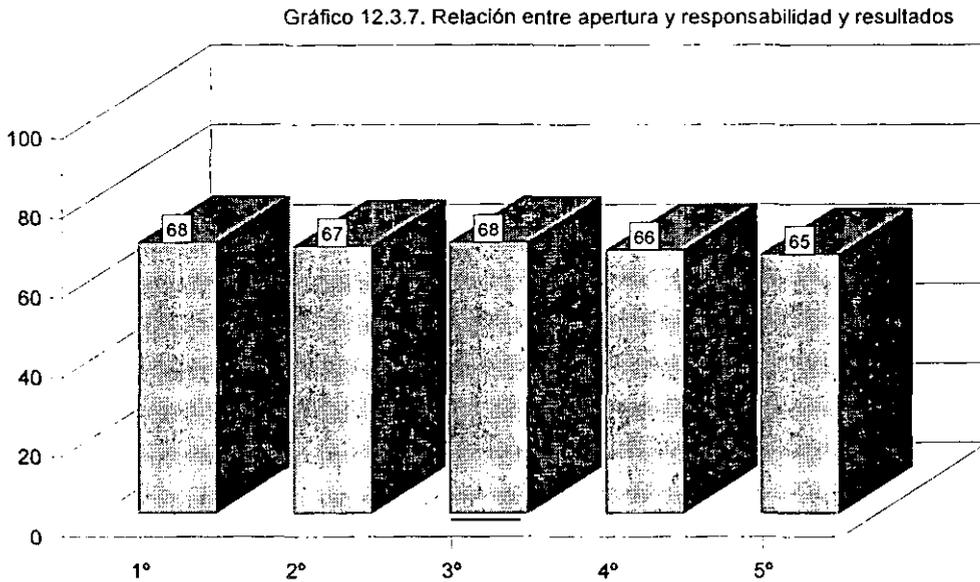
Las diferencias se encuentran, según la prueba de Scheffé, entre los resultados de los alumnos cuyos profesores han puntuado en este factor con un valor intermedio y los rendimientos que han obtenido los alumnos del resto de los grupos (ver Gráfico 12.3.6).



Una puntuación alta en este factor puede indicar el uso exclusivo de esta forma de mantener la disciplina. Por contra, una puntuación baja supone una escasa o nula utilización de la disciplina participativa. Una puntuación media en el factor parece indicar la alternancia de diferentes formas de disciplina y, como ocurría con la disciplina tradicional, la alternancia de esta forma de mantener la disciplina se refleja en unos rendimientos más bajos. Parece que mantener una única forma de disciplina, sea esta la que sea - tradicional, participativa, etc.- es la mejor forma de que los alumnos obtengan mejores resultados. En definitiva, parece que se trata más de que el profesor

mantenga una línea única de relación con los alumnos que del hecho de que sea ésta más o menos “aperturista”.

El quinto y último factor, denominado *relación basada en la apertura y la responsabilidad*, marca diferencias, en función de la más alta o baja puntuación, que indica la frecuencia de utilización, en los resultados que los alumnos obtienen ($F=8,42$, g.l.= 4,66 $p.< .0000$). Cuando los profesores tienen puntuaciones bajas o medias en el factor, sus alumnos logran los mejores resultados. Las diferencias significativas en los resultados se aprecian entre los alumnos cuyos profesores han puntuado en el factor con valores desde bajos hasta medios y los que logran los que tienen profesores que puntúan alto (ver Gráfico 12.3.7).



Así pues, cuando los alumnos están escasamente satisfechos con los profesores y cuando éstos están satisfechos con sus alumnos y utilizan una única forma de mantener la disciplina de la clase, bien de manera tradicional, estableciendo normas y disuadiendo con seriedad y firmeza, bien una disciplina participativa, reforzando las conductas positivas y el diálogo, obtienen los mejores resultados.

12.3.3. Análisis factoriales de segundo orden

Realizados los análisis factoriales de segundo orden, los cinco factores se agrupan en dos dimensiones que explican el 45,1% de la varianza.

Matriz factorial de segundo orden

<i>Relación con los profesores</i>	<i>Dimensión 1</i>	<i>Dimensión 2</i>
Satisfacción del profesor con los alumnos	0,69882	0,12087
Disciplina tradicional	0,38156	0,7048
Satisfacción del alumno con el profesor	0,55249	0,00812
Disciplina participativa	-0,2263	-0,77102
Relación basada en la apertura y en la responsabilidad	0,38674	-0,1077

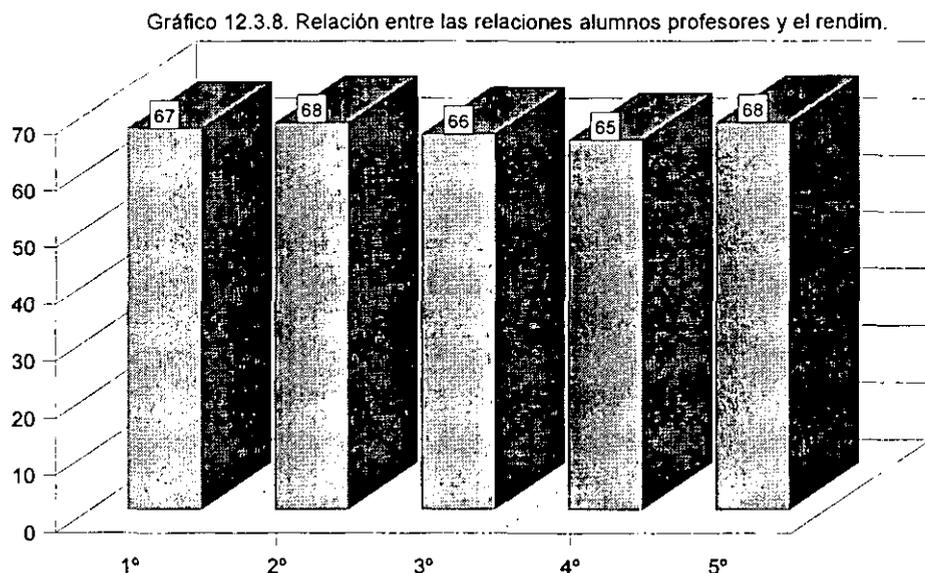
La primera dimensión agrupa los factores 1 y 3, se ha denominado **“relaciones entre alumnos y profesores”**, y explica 22,8% de la varianza. En esta dimensión puntúan alto tanto los profesores que están satisfechos con la relación que mantienen con sus alumnos como los alumnos que tienen buena relación y confianza con el profesorado. Este último factor aparece con signo negativo con lo que refuta la negación que aparecía en el factor de primer orden.

La dimensión dos, por su parte, agrupa los dos factores que giran en torno a la disciplina de la clase: la tradicional y la participativa. Los dos factores saturan prácticamente con el mismo peso pero con signo contrario. Sin embargo, el signo negativo con el que aparece el factor referente a la *disciplina participativa*, unido al signo negativo con el que aparece en el análisis factorial de primer orden, hace que, al final, se interprete positivamente. Así pues, esta dimensión recoge tanto un y otro tipo de mantenimiento de la disciplina en clase: profesores que o bien refuerzan las conductas positivas y el diálogo, o bien establecen normas, disuaden con seriedad y firmeza, sancionan e imponen pequeños castigos e informan a los padres ante la falta de disciplina. Esta dimensión se ha denominado **“tipos de disciplina”** y explica el 22,3% de la varianza.

12.3.4. La incidencia de la dimensión *relación alumnos y profesores* en los resultados de los alumnos

Existen diferencias significativas debidas a la mayor o menor puntuación en la dimensión *relación entre alumnos y profesores* ($F= 6,56$, g.l.= 4,66, $p. \leq .0000$).

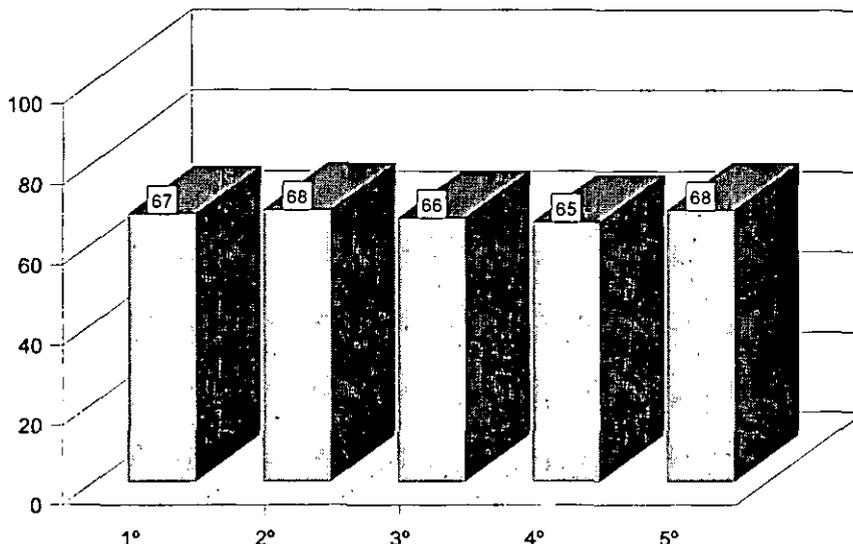
El segundo grupo que más puntúa en esta dimensión es el que tiene el rendimiento más bajo del resto de los grupos y diferencias significativas entre su rendimiento y el que obtienen los del grupo que puntúa más alto en la dimensión y los dos que lo hacen más bajo (ver Gráfico 12.3.8).



También existen diferencias en el rendimiento debidas a la mayor o menor puntuación en la dimensión que agrupa los *distintos tipos de disciplina* ($F= 6,56$, g.l.= 4,66, $p. \leq .0000$).

Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se dan entre el grupo cuarto -segundo con la puntuación más alta en la dimensión- que obtiene los rendimientos significativamente más bajos y los más altos que son obtenidos por los alumnos de los grupos primero, segundo - con las puntuaciones más bajas en el factor- y quinto (ver Gráfico 12.3.9).

Gráfico 12.3.9. Relación entre los distintos tipos de disciplina y el rendim.



Así pues, existen diferencias significativas en el rendimiento debidas a las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores y a la utilización de distintos métodos de disciplina.

Los alumnos que tienen unas relaciones, una confianza y una satisfacción con el profesor bastante buenas o muy buenas y aquellos otros cuyos profesores están satisfechos con la relación que mantienen con ellos son los que mejor rendimiento obtienen.

Por otro lado, los alumnos cuyos profesores manifiestan que en sus clases hay un alto o muy alto nivel de disciplina y que para mantenerla utilizan un tipo de disciplina participativa, con apertura para que el alumno ejerza su propia responsabilidad, son, también, los que obtienen mejor rendimiento.

12.4. Relación entre profesores y padres de alumnos

En el capítulo "Familia y escuela: dos mundos que no se encuentran" del Informe España 1996 de la Fundación Encuentro, puede leerse que, en el pasado, la escuela llevaba la iniciativa en la educación y la familia la apoyaba incondicionalmente. El concepto de educar estaba claro para todos, la autoridad proporcionaba seguridad a los educadores; los valores se

transformaban en normas de obligado cumplimiento. En general, tanto padres como profesores repetían un esquema educativo heredado.

Sin embargo, en el momento presente este concepto es mucho más ambiguo y posee más aristas. Ya no es la escuela la que toma la iniciativa en la educación y la familia la que le apoya, sino que se sitúan en paralelo. El maestro debe cumplir diversos papeles además de enseñar y necesita aclararse con ellos. Por otro lado, los padres ya no se encuentran seguros sino perplejos; se tienen más y mejores medios para educar a sus hijos, pero lo que ahora les obsesiona es poder proporcionárselos.

En definitiva, se supone que hay que educar de otra manera, pero profesores y padres se preguntan cómo, sin acabar de dar con un modelo apropiado.

Padres y profesores, necesitan encontrarse. Los profesores han de entender que la mejor manera de defender a la familia es desde dentro, ayudándola con los medios necesarios a formar personas equilibradas psicológicamente y capaces de convivir. Por otro lado, la mejor forma de asistir al profesor es apoyándolo socialmente, cualificándolo profesionalmente con medios adecuados, haciéndolo partícipe activo de todo lo que tenga que ver con la educación. Padres y profesores están llamados a entenderse. Ese pacto escolar o, mejor aún, pacto por la educación, todavía por hacer, debe incluir el reencuentro entre padres y profesores.

Lo dicho hasta ahora en este punto se sitúa en el plano teórico, en el plano real, Muñoz Repiso (1995) señala que la participación de los padres de alumnos en la vida de los centros es escasa, si se exceptúan los padres que pertenecen al Consejo Escolar y a las asociaciones. Las relaciones entre los padres y el centro educativo sobre cuestiones educativas de sus hijos suelen encauzarse a través de la figura del profesor tutor. Los canales más usuales de comunicación entre tutores y padres son las reuniones, a las que el tutor convoca a todos los padres de un grupo de alumnos, y las entrevistas, que pueden mantenerse tanto por iniciativa del tutor como de los padres. El rendimiento académico de los hijos o su comportamiento son los temas que motivan dichos encuentros. Los padres y las madres valoran más la utilidad de las entrevistas individuales que las realizadas en grupo.

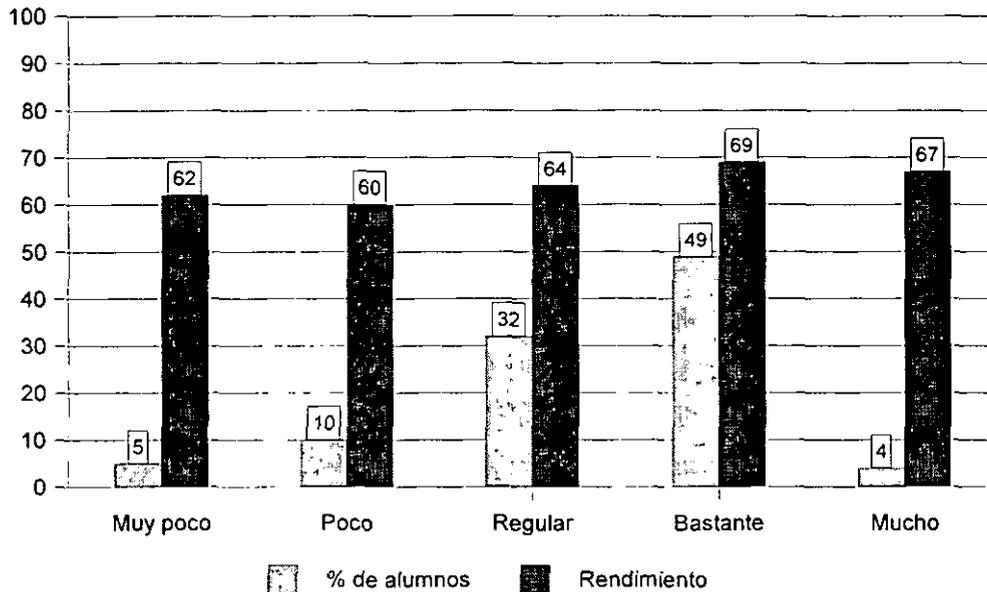
También se puede seguir leyendo en el trabajo de Muñoz Repiso, que los padres no tienen, en general, una imagen negativa de los profesores. Las críticas suelen darse a partir de experiencias concretas, ligadas la mayoría de las veces a los suspensos o malas calificaciones de los hijos. Es, pues, en contextos de fracaso del hijo cuando se producen las mayores críticas al profesorado.

Se trata ahora, en este estudio, de comprobar si las relaciones que se establecen entre padres y profesores tienen incidencia en los resultados que los alumnos obtienen.

Para estudiar este ámbito se han seleccionado cuatro variables en las que los profesores ponen de manifiesto su satisfacción por la relación que mantienen con los padres de sus alumnos, la frecuencia con la que tienen entrevistas con ellos, el interés que, a su juicio, tienen los padres por los estudios de sus hijos y, por último, la opinión que, como profesionales de la enseñanza, despiertan en los padres de sus alumnos. Con ello se pretende contrastar una parte más de la hipótesis número cuatro de este estudio: *El clima escolar influye en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora*. Dentro de lo que se entiende por clima se encuentran las relaciones que el profesorado mantiene con los padres de sus alumnos.

* Algo más de la mitad del profesorado (53·%) está bastante o muy satisfecho con la relación que mantiene con los padres de sus alumnos, un tercio lo está regular y un 15% está poco o nada satisfecho. Existen diferencias significativas en los resultados de los alumnos motivados por el nivel de relación existente entre padres y profesores ($F= 61,66$, g.l.= 4,79, $p. \leq .0000$). Las diferencias se aprecian entre los resultados de los alumnos cuyos profesores y padres mantienen un nivel de relación bastante satisfactorio y los de los que tienen un nivel más bajo de satisfacción. También se diferencian los resultados de los alumnos cuyos profesores califican esta relación de muy satisfactoria y los que la califican de muy poco o poco satisfactoria. En tercer lugar, están los resultados de los alumnos cuyos profesores califican la relación con los padres de regular, que se diferencian de los que obtienen los alumnos cuyos profesores la califican de poco satisfactoria (ver Gráfico 12.4.1).

Gráfico 12.4.1. Diferencias entre relación profesores-padres y rendimiento



* La frecuencia con la que se entrevista el profesorado con las familias de los alumnos marca diferencias significativas en los resultados de éstos ($F=6,84$, g.l. 3,72, $p \leq .0001$). Según la prueba de Scheffé, las diferencias se aprecian entre los resultados de los alumnos cuyos profesores y padres se entrevistan una vez a la semana y los de los que lo hacen al mes o al trimestre. Esta incidencia de la periodicidad de las entrevistas en los resultados que obtienen los alumnos va unida, como es lógico, al nivel de interés que los padres ponen en los estudios de sus hijos.

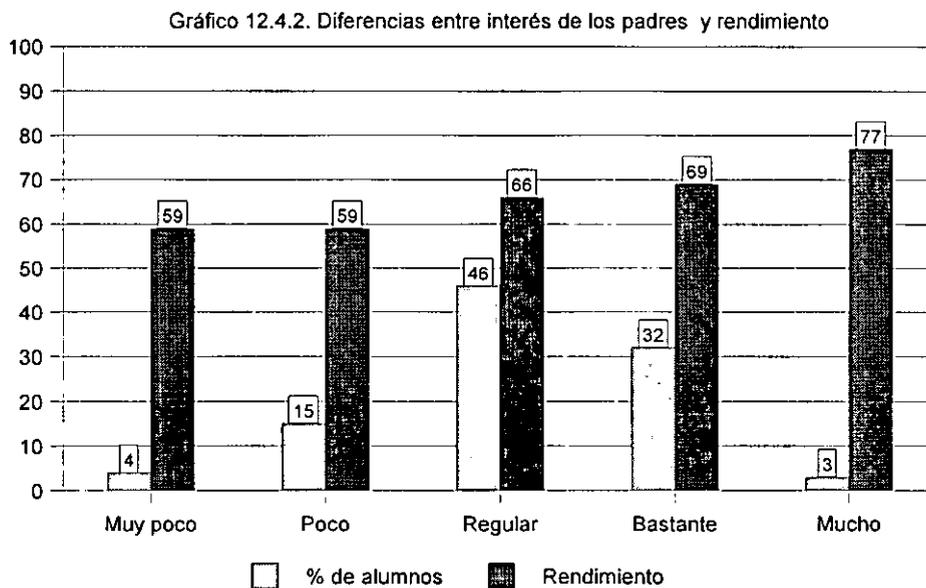
Parece claro que cuando el profesor y los padres de los alumnos se ven sólo una vez al año, el porcentaje de aciertos de los alumnos es menor, pero que es sólo un 7% de los alumnos el que se ve afectado por esta situación, según los porcentajes que aparecen en el cuadro.

Pregunta nº 68 del cuestionario del Profesorado

¿Con qué frecuencia tiene usted entrevistas individuales con las familias?

	Semanal	Mensual	Trimestral	Anual
Frecuencia de las entrevistas con las familias de los alumnos	45%	15%	33%	7%
Rendimiento medio en Lengua	67%	65%	65%	65%

* También se aprecian diferencias significativas en los resultados según que el profesor considere que los padres muestran más o menos interés por los estudios de sus hijos ($F= 109,11$, g.l.= 4,80, $p\leq .0000$). En general, se produce el hecho de que cuando el profesorado está convencido de que los padres de sus alumnos muestran mayor interés por los estudios de sus hijos, los alumnos obtienen un rendimiento más elevado. Con esta información proporcionada por el profesor, lo que en definitiva se sabe es que el profesorado, en general, conoce el interés de los padres de sus alumnos en relación con los estudios de éstos (ver Gráfico 12.4.2).



Las diferencias significativas, según la prueba de Scheffé, se dan entre los resultados de los alumnos cuyos padres, a juicio del profesorado, manifiestan mucho interés por los estudios de sus hijos y los que tienen menor interés. También se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los alumnos cuyos padres, según los profesores, manifiestan tener bastante interés y los que tienen un interés menor. Por último, también existen diferencias significativas entre los resultados de los alumnos cuyos padres, según manifiestan los profesores, tienen un regular nivel de interés y los de aquellos cuyos padres tienen poco interés. En las dos categorías más bajas -muy poco y poco interés- está un 19% del alumnado, porcentaje un tanto elevado, por lo que sería necesario buscar alguna solución para corregirlo, aumentando el nivel de reuniones y posibilidades de colaboración de los padres en centro, etc.

* Ningún profesor piensa que los padres de sus alumnos le consideran malo o muy malo como profesional. Las opiniones se dividen entre regular, bueno y muy bueno. Y la ubicación en una u otra categoría marca diferencias significativas en el resultado obtenido por los alumnos ($f= 26,87$, g.l. 2,62, $p. \leq .0000$). Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se dan entre los resultados obtenidos por los alumnos cuyos profesores creen que los padres les consideran buenos como profesional y los que obtienen los alumnos cuyos profesores se encuentran en cualquiera de las otras dos categorías.

Pregunta 70 del cuestionario del Profesorado

¿Cómo cree usted que le consideran los padres de sus alumnos como profesor?

	Regular	Bueno	Muy bueno
Opinión sobre la consideración de los padres como profesor	15%	80%	5%
Rendimiento medio en Lengua	63%	67%	63%

12.4.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales, estas variables se han agrupado en dos factores que explican el 70% de la varianza

Matriz factorial de primer orden

Relación profesores-padres	Factor 1	Factor 2
Nivel de satisfacción de la relación con los padres	0,87003	-0,11312
Frecuencia para mantener las entrevistas	0,39951	-0,74718
Opinión sobre el interés de los padres por los estudios de sus hijos	0,80879	0,03923
Opinión de cómo los padres consideran al profesor	0,45182	0,66501

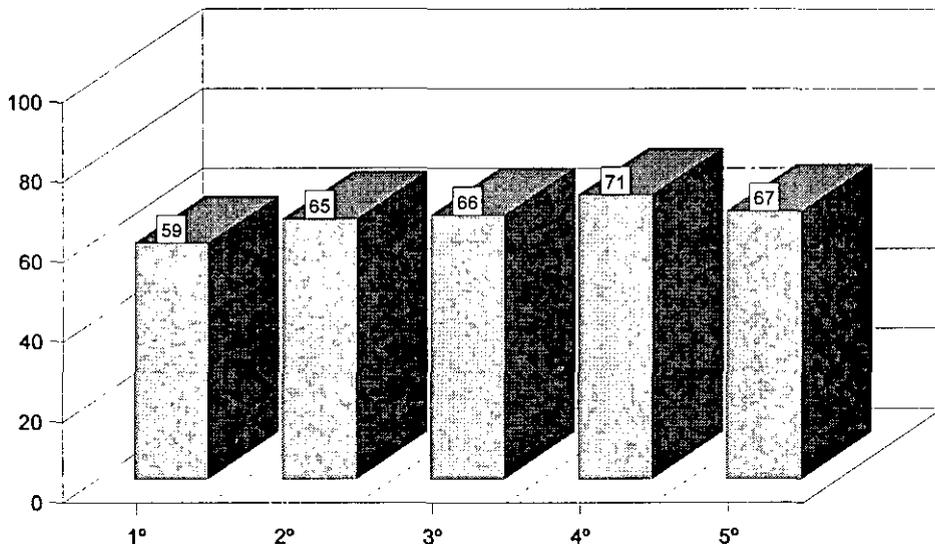
El primer factor, denominado “**Buenas relaciones generales entre profesores y padres**”, explica el 44,7% de la varianza. El profesorado que puntúa alto en este factor tiene un buen nivel de satisfacción con las relaciones que mantiene con los padres, opina que éstos tienen interés por los estudios de sus hijos y considera, además, que dichos padres tienen una buena opinión de él como profesional de la enseñanza, aunque la variable que hace referencia a este último aspecto satura más alto en el segundo factor.

El segundo factor que se ha llamado “**Entrevistas y relaciones profesionales**”, explica el 25,3% de la varianza. En este factor puntúan alto, con valores negativos, los profesores que mantienen frecuentes entrevistas con los padres y con valores positivos los que consideran que los padres los valoran como buenos profesionales de la enseñanza.

12.4.2. La incidencia de los factores de *relación entre padres y profesores* con los resultados de los alumnos

El nivel alcanzado en las *relaciones generales entre profesores y padres* marca diferencias significativas en los resultados de los alumnos ($F= 80,89$, g.l.= 4,57, $p.<.0000$). Y esas diferencias se encuentran entre los resultados que obtienen los alumnos cuyos profesores han puntuado en el segundo grupo de valores más altos. Por otro lado, el rendimiento significativamente más bajo que el del resto de los grupos lo obtienen los alumnos cuyos profesores se encuentran en el grupo con puntuaciones más bajas en el factor (ver Gráfico 12.4.3).

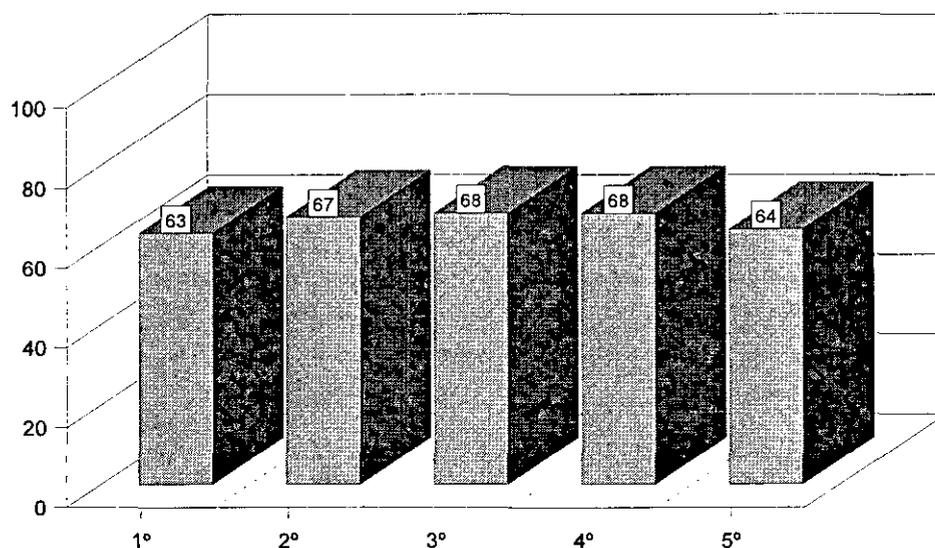
12.4.3. Relación padres/profesores e incidencia en los resultados



Así pues, cuanto más alto es el nivel de satisfacción del profesorado por las relaciones que mantiene con los padres de sus alumnos, por el interés que éstos tienen por los estudios de sus hijos y por la buena opinión que de él cree que tienen, mejores son los resultados de los alumnos.

Las entrevistas y relaciones profesionales que mantienen profesores y padres inciden en el rendimiento que los alumnos obtienen $F= 14,55$, $g.l.= 4,57$, $p.\leq.0000$). Las diferencias significativas se encuentran entre los resultados de los alumnos que tienen profesores con puntuaciones intermedias en este factor, frente a los resultados que han obtenido los alumnos con profesores que han puntuado con valores muy altos o muy bajos (ver Gráfico 12.4.4).

Gráfico 12.4.4. Relación entre entrevistas padres/profesores y rendimiento



La escasez de entrevistas entre padres y profesores puede estar unida al bajo interés de los padres por la marcha de los estudios de sus hijos o a su incapacidad para superar el obstáculo de la incompatibilidad de horarios entre su trabajo y el centro escolar. En cualquier caso, parece que estos padres delegan toda la responsabilidad en el profesorado por lo que éste puede pensar que los padres le consideran un buen profesional. En el otro extremo están los padres que asiduamente visitan el centro, bien por su propia preocupación por el proceso educativo de su hijo, bien porque es requerido por el profesor ante la presencia de determinados problemas. Ambos aspectos, en muchas ocasiones, van unidos a una desconfianza en las posibilidades profesionales del profesor.

En cualquier caso, parece que el hecho de que las visitas se realicen, pero sin ser extremadas por exceso o por defecto, permite suponer que los padres no sienten la necesidad de un control permanente de la marcha de su

hijo y el profesor, por su parte, no tiene ni la impresión de ser el único responsable de la educación de los alumnos, ni la sensación de control permanente.

No hay que olvidar que la continua presencia de los padres en los centros va asociada, en gran medida, a problemas de aprendizaje o de conducta de sus hijos. Esto explicaría también la aparente contradicción entre puntuaciones altas en el factor y bajos rendimientos en los alumnos.

12.4.3. Análisis factoriales de segundo orden

Realizados los análisis factoriales de segundo orden, los dos factores se unieron formando una única dimensión que explica el 52,5% de la varianza. Esta dimensión que se ha denominado “**relación entre padres y profesores**” pone de manifiesto las relaciones personales y/o profesionales que mantienen los profesores con los padres de sus alumnos.

Matriz factorial de segundo orden

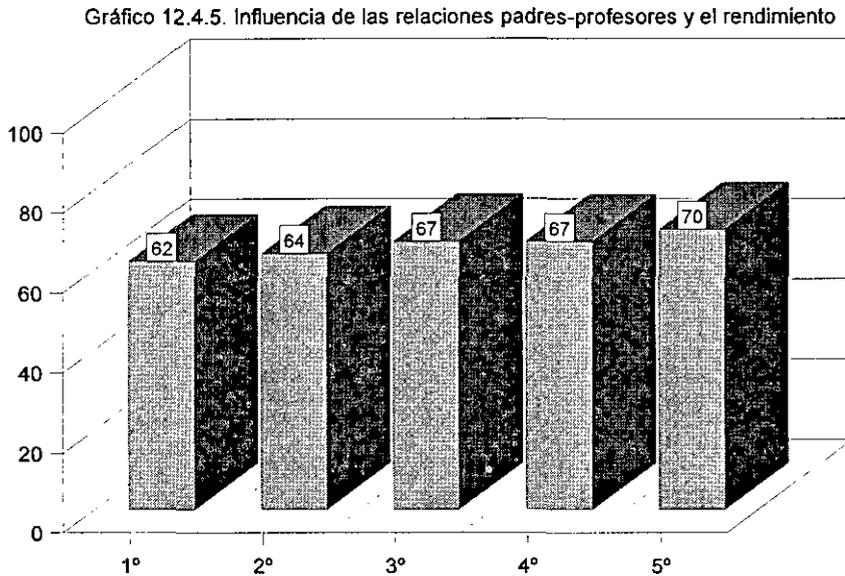
Relación profesores-padres	Dimensión 1
Buenas relaciones entre padres y profesores	0,52508
Entrevistas y relaciones profesionales	0,52508

12.4.4. La incidencia de la dimensión *relación entre padres y profesores* con los resultados de los alumnos

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están en función de la relación que se establece entre los profesores y los padres ($F= 41,51$, $g.l.= 4,57$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos del grupo que puntúa más alto en la dimensión, esto es, el grupo de alumnos cuyos padres y profesores han establecido buenas relaciones, y los resultados que obtienen los que puntúan más bajo.

También existen diferencias significativas entre los resultados que obtienen los alumnos que se encuentran en los grupos 4º y 3º y los que

obtienen los de los grupos 1º y 2º. Por último, existen diferencias significativas entre los resultados de los alumnos del grupo 2º y los que alcanzan los del grupo 1º que son los que menos puntúan en la dimensión y los que menos rendimiento en comprensión lectora obtiene (ver Gráfico 12.4.5).



En consecuencia, a mayor entendimiento entre padres y profesores, mayor rendimiento de los alumnos en comprensión lectora.

12.5. Relación entre los profesores del centro

Es difícil encontrar investigaciones o estudios relacionados con el tema de este apartado. Existe gran cantidad de bibliografía en torno a la relación del profesorado en el ámbito profesional, como parte de una organización de centros y de una eficaz planificación y programación. Pero, en ningún caso de los analizados se contempla el nivel de relación personal que pueda existir entre el profesorado como parte del clima del centro y como posible variable que influya en el rendimiento de los alumnos.

En este estudio de lo que se trata es de ver la relación que existe entre la satisfacción del profesorado y determinados aspectos de su labor docente.

* Se ha observado que, cuanto más alto es el nivel de satisfacción por las relaciones personales con el resto de los profesores, mejores son los

resultados obtenidos por los alumnos ($F= 10,67$, $g.l.= 4,82$, $p. \leq .0000$). La prueba de Scheffé señala que las diferencias son significativas entre los resultados que obtienen los alumnos cuyos profesores están muy satisfechos del nivel de relación que mantienen con sus compañeros y los que sólo están regularmente satisfechos. Por otro lado, los resultados que obtienen los alumnos cuyos profesores están muy poco satisfechos con esta relación son significativamente más bajos que los que obtienen los alumnos cuyos profesores están en cualquiera de las otras categorías. Con todo, hay que considerar el bajo porcentaje de alumnos que se ve afectado por un profesorado cuya satisfacción por la relación que mantiene con los compañeros es regular, poca o muy poca.

Pregunta nº 71 del cuestionario del profesorado

¿Está usted satisfecho con la relación que mantiene con sus compañeros?

	Muy poco	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Satisfacción con la relación con los demás profesores	1%	1%	9%	57%	32%
Rendimiento medio en Lengua	47%	67%	64%	66%	67%

* Las relaciones de amistad que el profesorado mantiene con otros compañeros del centro también marcan diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 9,19$, $g.l.= 4,81$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos cuyos profesores mantienen algunas, bastantes o muchas relaciones con los otros profesores y los que mantienen menos relaciones.

Pregunta nº 72 del cuestionario del profesorado

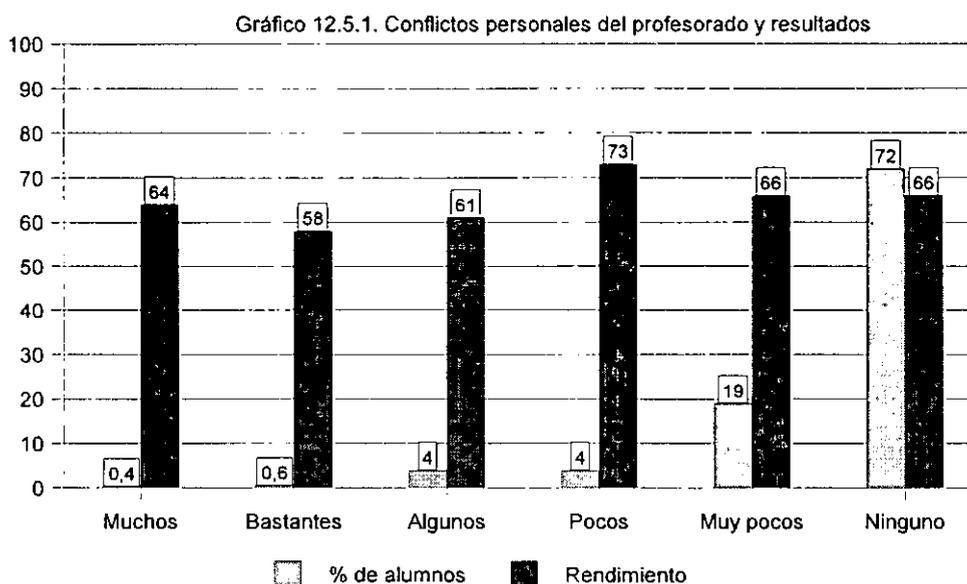
¿Mantiene usted relaciones de amistad con alguno de sus compañeros?

	Muy pocas	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas
Relaciones de amistad con otros profesores	2%	7%	32%	38%	19%
Rendimiento medio en Lengua	63%	63%	67%	66%	67%

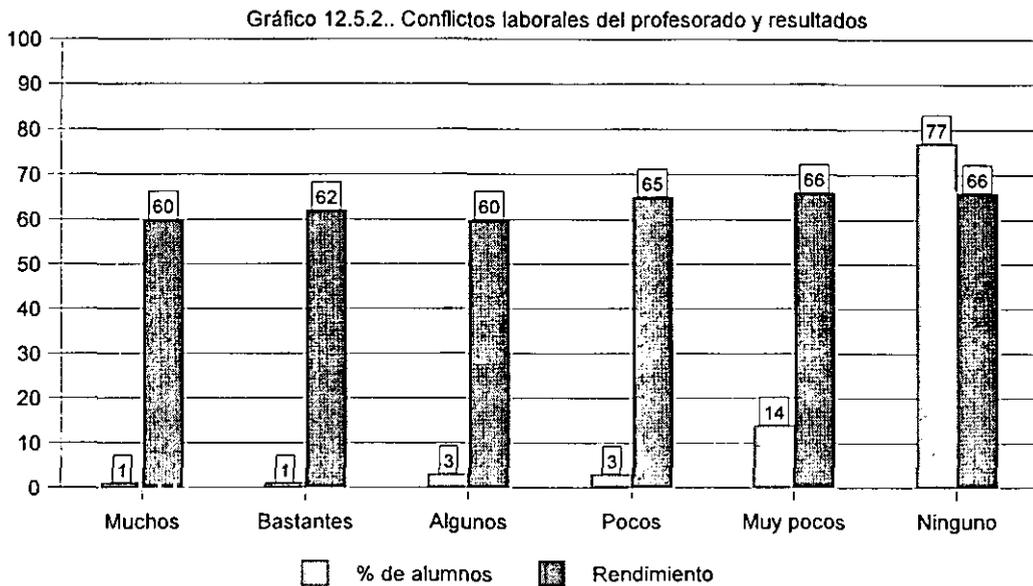
* Existen diferencias significativas en los resultados obtenidos por los alumnos motivadas por el número de conflictos personales que haya entre los profesores del centro al que asiste ($F= 18,95$, $g.l.= 5,82$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se dan, según la prueba de Scheffé, entre los resultados de los alumnos cuyos profesores tienen pocos problemas personales con sus compañeros y los de las demás categorías. También se aprecian diferencias

entre los resultados de los alumnos cuyos profesores tienen muy pocos o ningún problema personal con sus compañeros y los que los tienen con algún problema.

Los alumnos cuyos profesores tienen bastantes o muchos problemas personales con el resto del profesorado son tan pocos que no se puede inferir nada respecto de los resultados que obtienen. Por otro lado, el hecho de que los mejores resultados los obtengan los alumnos cuyos profesores tienen pocos problemas y no muy pocos o ninguno, puede ser interpretado como que la falta de problemas es consecuencia de una ausencia de relación personal. Si el profesorado no se relaciona, no puede tener problemas de relación (ver Gráfico 12.5.1).



* Los conflictos laborales se reflejan claramente en resultados distintos de los alumnos ($F= 8,64$, $g.l.= 5,82$, $p. \leq .0000$), y las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos cuyos profesores tienen muy pocos o ningún problema laboral con el resto del profesorado, y los obtenidos por alumnos cuyos profesores tienen algunos. De las categorías de muchos y bastantes problemas no puede hacerse ningún tipo de inferencia ya que el número de profesores que ha tenido este nivel de problemas con sus compañeros es muy escaso (ver gráfico 12.5.2).



12.5.1. Análisis factoriales de primer orden

Estas cuatro variables se han agrupado en dos factores tras realizar los análisis factoriales de primer orden, que explican el 76,6% de la varianza.

Matriz factorial de primer orden

Relación entre profesores	Factor 1	Factor 2
Satisfacción con la relación con otros profesores	0,41118	0,84521
Relación de amistad con otros profesores	0,12482	0,89602
Conflictos personales con otros profesores	0,86224	0,27440
Conflictos laborales con otros profesores	0,86647	0,20667

El primer factor explica el 49,8% de la varianza y se ha denominado “**Conflictos con los demás profesores**”. Estos conflictos pueden ser tanto personales como profesionales. En este factor también satura la satisfacción con la relación que el profesor mantiene con el resto del profesorado, pero esta variable satura con valores más altos en el segundo factor. Así pues, puntúa más bajo en este factor el profesorado que menos conflictos tiene con sus compañeros y, por consiguiente, más satisfecho está con las relaciones que mantiene con ellos.

El segundo factor está formado por la relación de amistad entre los profesores y la satisfacción general de éstos con las relaciones que mantiene con el resto de los compañeros. Este factor explica el 26,8% de la varianza y se ha denominado “**Relación con otros profesores**”. Puntúan más alto en este factor los profesores que más satisfechos están con estas relaciones.

12.5.2. Incidencia de los factores de *relación entre los profesores* en el rendimiento de los alumnos.

El nivel de conflictos que pueda existir entre el profesorado de un centro se relaciona de manera significativa con el rendimiento de los alumnos del mismo ($F= 4,94$, g.l.= 4,80, $p. \leq .0006$).

Las diferencias se observan entre los resultados de los alumnos cuyos profesores han puntuado en el factor en el segundo y tercer grupos con puntuaciones más bajas, y el rendimiento que obtienen aquellos cuyos profesores han puntuado con los valores más bajos en el factor. Como ya se indicó anteriormente, la ausencia de conflictos va unida, en muchas ocasiones, a una ausencia de relación entre el profesorado. Y si los profesores de un centro no se relacionan, difícilmente van a ponerse de acuerdo para organizar y programar su trabajo, que no es otro que la educación de los alumnos. Por otro lado, esta falta de relación puede ser también un síntoma de apatía profesional. En estos aspectos puede estar la explicación de que cuando hay ausencia de conflictos entre profesores los resultados de los alumnos sean significativamente los más bajos.

Cuadro 12.5.1. Relación entre conflictos con los demás profesores y rendimiento

<i>Conflictos con los demás profesores</i>	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	65	67	67	65	66

La relación que los profesores establecen entre ellos repercute directamente en el resultado que alcanzan los alumnos ($F= 3,89$, g.l.= 4,80, $p. \leq .0037$). Las diferencias se encuentran entre los resultados obtenidos por los alumnos cuyos profesores tienen las puntuaciones más altas en el factor, y los que obtienen los alumnos cuyos profesores han puntuado en los dos grupos con puntuaciones más bajas.

Cuadro 12.5.2. Relación entre satisfacción con las relaciones con el profesorado y el rendimiento

<i>Satisfacción con las relaciones con el profesorado</i>	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	65	65	66	66	67

Es evidente, por los resultados de los alumnos, que a mayor relación entre el profesorado, mejores son los resultados que los alumnos obtienen.

12.5.3. Análisis factoriales de segundo orden

Los dos factores se han unido en una única dimensión que se ha denominado **relación entre el profesorado**, que explica el 63% de la varianza. Puntúa alto en esta dimensión el profesorado que menos conflictos tiene con sus compañeros y, por consiguiente, más satisfecho está con las relaciones que mantiene con ellos.

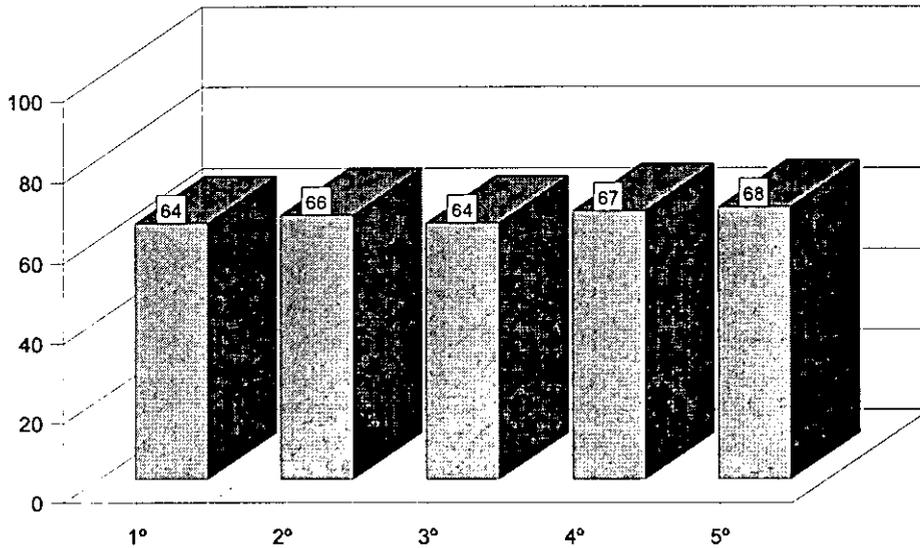
Matriz factorial de segundo orden

<i>Relación entre profesores</i>	<i>Dimensión 1</i>
Conflictos con los profesores	0.79385
Satisfacción con las relaciones entre profesores	0.79385

12.5.4. Incidencia de la dimensión *relación entre profesores* en el rendimiento de los alumnos.

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están influidas por las relaciones mejores o peores que se establecen entre los profesores del centro ($F= 13,47$, $g.l.= 4.80$, $p.< .0000$). Las diferencias se encuentran entre los resultados que obtienen los alumnos que se encuentran en los grupos 4 y 5, que son los que puntúan más en la dimensión, y los resultados que obtienen los de los grupos 1 y 2 que, al contrario, son los que puntúan menos. También existen diferencias entre las puntuaciones de los alumnos que se encuentran en el grupo 2 y los que se encuentran en el grupo 1 (ver Gráfico 12.5.3).

Gráfico 12.5.3. Incidencia de las relaciones entre profesores en los resultados



Como conclusión cabría decir que a mejores relaciones entre el profesorado, mejores rendimientos de los alumnos.

12.6. Relación entre el profesorado y el equipo directivo

El informe sobre *Calidad de la Educación y Eficacia de la Escuela* (Muñoz Repiso, 1995) señala que la principal dificultad con la que se encuentran los directores de los centros escolares es la escasa colaboración o participación del resto de los integrantes de la comunidad escolar. Otras dificultades son la falta de autoridad de la figura del director y la ausencia de formación para el desempeño del cargo.

La satisfacción de ejercer el cargo de director radica, sobre todo, en las relaciones personales con otros miembros de la comunidad. También es esta relación la que más incide en la satisfacción del jefe de estudios. En general, y en lo que concierne al equipo directivo en su conjunto, parece que existe una relación clara entre la satisfacción con el trabajo como cargo directivo y la valoración global que se hace del funcionamiento del equipo directivo.

En este estudio no se aborda la dirección propiamente dicha, sino que en este caso suministra información de las relaciones que existen en el centro desde su perspectiva, además de hacer una autovaloración de las relaciones

que se establecen entre los miembros del equipo directivo.

* El 85% del profesorado está satisfecho con la relación que mantiene con el equipo directivo y un 4% está muy poco o poco satisfecho. El hecho de que la satisfacción con las relaciones sea regular, bastante o mucha no incide en el rendimiento medio alcanzado por los alumnos ($F= 3,95$, $g.l.= 4,78$, $p. \leq .0034$).

Pregunta nº 75 del cuestionario del Profesorado

¿Está usted satisfecho con la relación que mantiene con el equipo directivo?

	Muy poca	Poca	Regular	Bastante	Mucha
Satisfacción de la relación con el equipo directivo	1%	3%	11%	45%	40%
Rendimiento medio en Lengua	63%	63%	67%	65%	66%

* Otro tanto cabe decir del nivel de satisfacción que el profesorado tiene con el estilo de dirección de su equipo directivo, que no influye en los resultados ($F= 3,22$, $g.l.= 4,76$, $p. \leq .0121$).

Pregunta nº 76 del cuestionario del Profesorado

¿Está usted satisfecho con el estilo directivo y la toma de decisiones del equipo directivo?

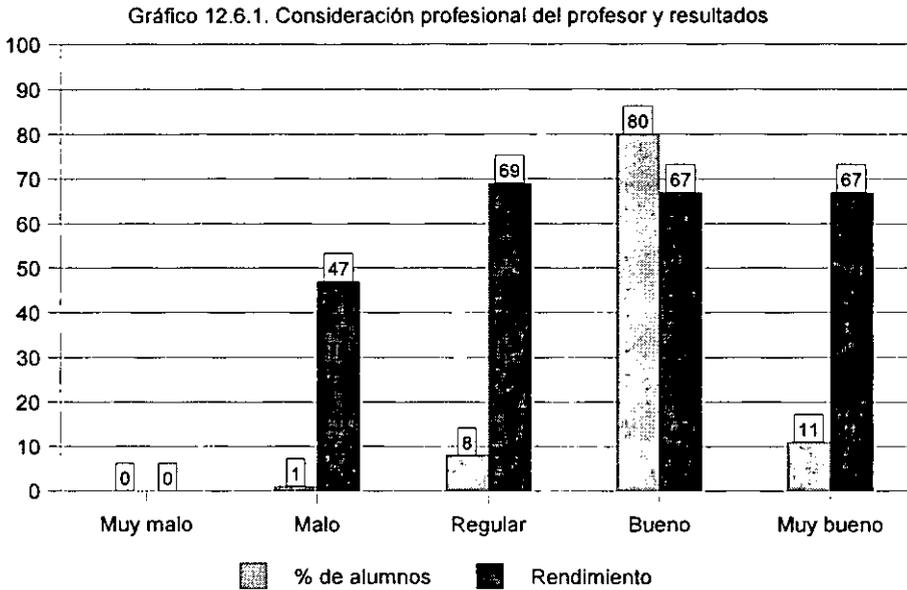
	Muy poca	Poca	Regular	Bastante	Mucha
Satisfacción con el estilo de dirección	4%	4%	17%	47%	28%
Rendimiento medio en Lengua	65%	65%	67%	65%	67%

En este caso el porcentaje de profesores satisfecho con el estilo de dirección es del 75% y los que, por el contrario, no están satisfechos es del 8%; el doble de los que no están satisfechos con las relaciones personales.

* La opinión que el profesorado tenga de cómo le considera el equipo directivo como profesional se relaciona significativamente en el rendimiento de los alumnos ($F= 34,72$, $g.l.= 3,62$, $p. \leq .0000$).

La gran mayoría del profesorado opina que el equipo directivo de su centro considera que es un buen profesional y coincide con el rendimiento más alto obtenido por los alumnos. Las diferencias significativas se dan entre los resultados de los alumnos cuyos profesores opinan que están bien o muy bien considerados como profesionales por parte del equipo directivo y los que creen estar regular y mal considerados. También se aprecian diferencias entre los

resultados de los alumnos cuyos profesores creen estar regularmente considerados y los de los que creen estar mal (ver Gráfico 12.6.1).



12.6.1 Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales de primer orden, las tres variables se han agrupado en un único factor que explica el 69,9% de la varianza y que se ha denominado “**Relación con el equipo directivo**”. En este factor el profesorado que puntúa más alto es el que está más satisfecho con la relación que mantiene con el equipo directivo, con su estilo directivo y el que mejor impresión tiene de cómo dicho equipo le considera como profesional.

Matriz factorial de primer orden

<i>Relación con el equipo directivo</i>	<i>Factor 1</i>
Nivel de satisfacción de la relación con el equipo directivo	0.85599
Nivel de satisfacción con el estilo del equipo directivo	0.8143
Opinión sobre cómo le considera el equipo directivo como profesional	0.42817

12.6.2. Incidencia del factor *relación entre profesores y equipo directivo* en el rendimiento de los alumnos.

Los alumnos que obtienen el rendimiento más alto son los que tienen profesores en el segundo grupo con puntuaciones más altas en el factor. Estos resultados son significativamente mejores que los que consiguen los que tienen profesores en los tres grupos con puntuaciones más bajas.

Cuadro 12.6.1. Incidencia de las relaciones del profesorado con el equipo directivo en los resultados de los alumnos

<i>Relaciones con el equipo directivo</i>	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	65	66	66	68	67

A la vista de los resultados, se puede afirmar que, con carácter general, el rendimiento de los alumnos mejora a medida que son más altas las puntuaciones en el factor. Esto es, cuanto mejores son las relaciones del profesorado con el equipo directivo, mejores son los rendimientos obtenidos por los alumnos.

12.7. Conclusiones generales del capítulo.

Como conclusión general del capítulo sobre clima escolar puede decirse que en el rendimiento influyen los siguientes aspectos:

Un primer aspecto, en relación con lo que se ha denominado *características del aula* y que se refiere al número de alumnos de la clase y a la relación entre número de alumnos y profesores (que a su vez tiene relación con la presencia en la clase de alumnos con n.e.e. y con un profesorado especializado), se concluye que:

Un escaso número de alumnos en el aula y una escasa relación entre el número de profesores y alumnos con necesidades educativas especiales inciden en el rendimiento que se obtiene en comprensión lectora. No obstante, hay que tener en cuenta, como ya se dijo anteriormente, que en relación con el número de alumnos en el aula, no se han considerado aspectos como el tipo de enseñanza -pública/privada- o el medio -rural/urbano.

. Un segundo aspecto considerado dentro del clima escolar son las relaciones que el alumno establece en el centro tanto con sus compañeros como con el profesorado.

Se concluye que, a mayor normalidad en las relaciones que el alumno mantiene con sus compañeros de clase mejores son los resultados que obtiene.

Otro tanto ocurre con los alumnos que tienen unas relaciones, una confianza y una satisfacción con el profesor bastante buenas o muy buenas y aquellos otros cuyos profesores están satisfechos con la relación que mantienen con ellos. También tienen buenos rendimientos los alumnos cuyos profesores manifiestan que en sus clases hay un alto o muy alto nivel de disciplina, y que para mantenerla utilizan un tipo de disciplina participativa, con apertura para que el alumno ejerza su propia responsabilidad.

. Un tercer aspecto esta formado por las relaciones que establecen padres y profesores.

Un análisis de estas relaciones ha puesto de manifiesto que, a mayor entendimiento entre padres y profesores, mayor rendimiento de los alumnos en comprensión lectora.

. Un cuarto aspecto lo forman las relaciones que se establecen entre los profesores.

La conclusión que se ha obtenido es que, a mejores relaciones entre el profesorado, mejores rendimientos de los alumnos.

. Un quinto aspecto lo constituyen las relaciones entre el profesorado y el equipo directivo del centro.

A la vista de los resultados, se puede afirmar que, con carácter general, el rendimiento de los alumnos mejora cuanto mejores son las relaciones del profesorado con el equipo directivo.

CAPÍTULO XIII. Influencia del profesorado en los resultados obtenidos por el alumnado

En este apartado se pretende contrastar la quinta hipótesis del estudio que fue enunciada de la siguiente forma: *Las características del profesorado influyen en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.* Entre estas características se incluyen desde la edad y la experiencia hasta el concepto que tiene el profesorado sobre la educación, las teorías que defiende y la forma de preparar las clases, presentar los temas a los alumnos y realizar su práctica docente, en general.

13.1. Datos descriptivos del profesorado

* La edad del profesorado se relaciona significativamente en el rendimiento que los alumnos obtienen ($F= 17,42$, g.l.= 4,78. $P. \leq .0000$). Las diferencias se establecen entre los resultados de los alumnos con profesores de más de 45 años, que son significativamente más altos que los alcanzados por los alumnos que tienen profesores con edades comprendidas entre los 26 y los 45 años. No se puede hacer inferencias de los resultados de los alumnos que tienen profesores con 25 años o menos porque este hecho sólo afecta a un 1%.

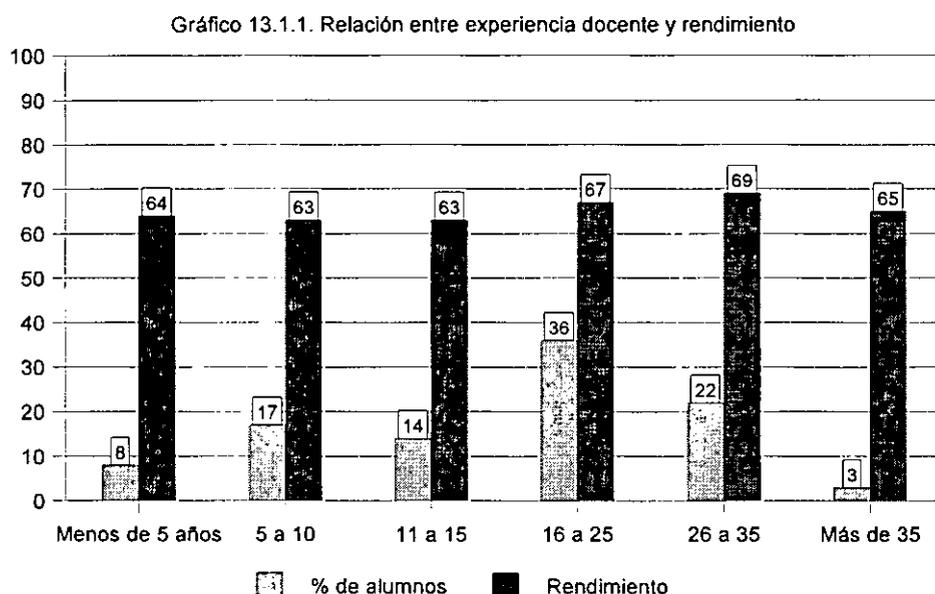
En cualquier caso, parece que la edad del profesorado se deja sentir en los resultados de los alumnos: a mayor edad, mejores resultados.

Pregunta nº 2 del cuestionario del Profesorado
Año de nacimiento

	25 años o menos	de 26 a 35	de 36 a 45	de 46 a 55	más de 55
Edad	1%	27%	33%	27%	12%
Rendimiento medio	68%	65%	64%	68%	68%

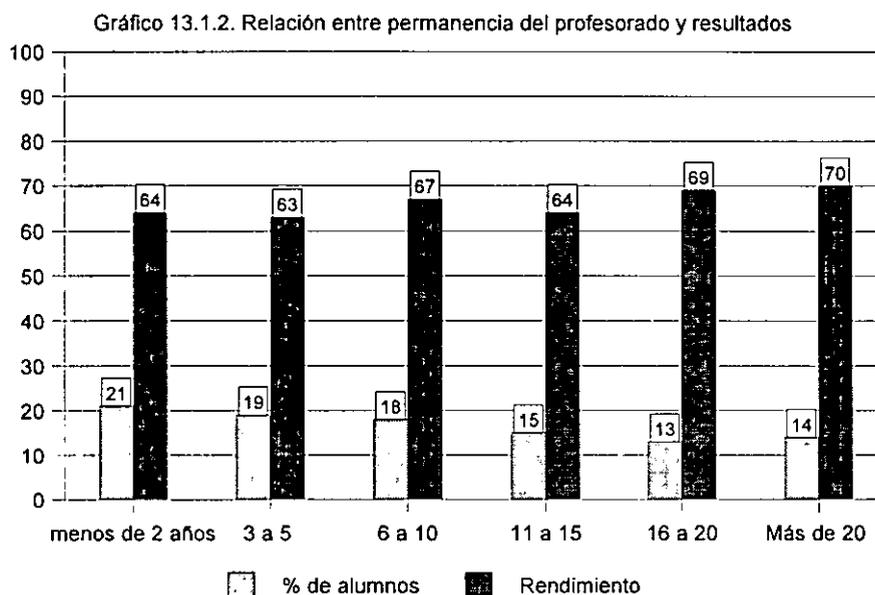
* Por otra parte, existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos según los años de experiencia que tienen sus profesores ($F= 24,01$, g.l.= 8,23, $p \leq .0000$). La prueba de Scheffé señala que estas diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos con profesores que tienen entre 26 y 35 años de experiencia, que son los más altos, y todos los demás grupos; también se aprecian diferencias entre los resultados de los alumnos

cuyos profesores tienen menos de 5 años de experiencia y los que logran los que tienen profesores con una experiencia de entre 5 y 15 años, que son los más bajos. No se puede hacer inferencias sobre los resultados de los alumnos que tienen profesores con más de 35 años de experiencia porque esta situación afecta sólo al 3% de los alumnos (ver Gráfico 13.1.1).

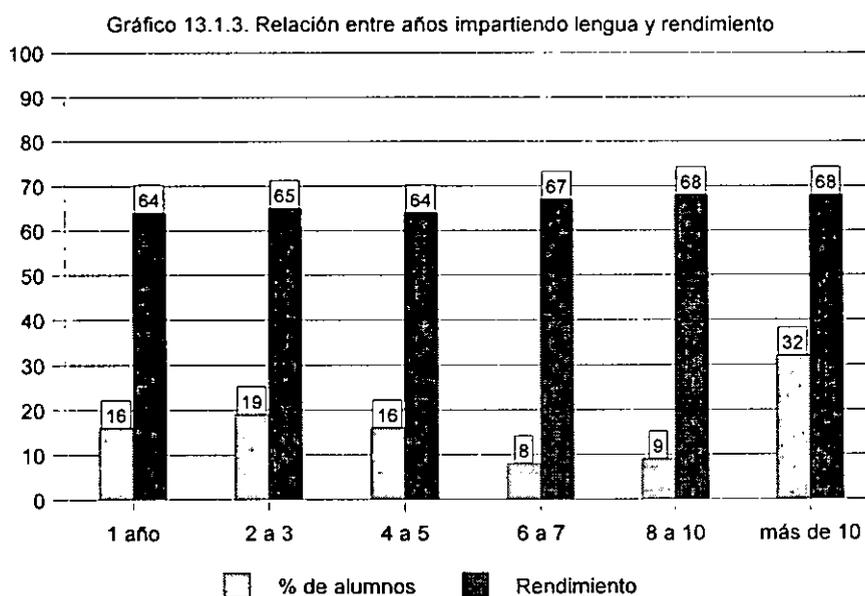


A la vista de estos resultados parece que la experiencia del profesorado es la que permiten a los alumnos obtener los mejores resultados.

* Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están relacionadas con la permanencia o estabilidad del profesorado en el mismo centro ($F= 43, 13, g.l.= 5,82, p. \leq .0000$). Las diferencias son significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores han permanecido en el mismo centro por un período de 16 años o más y los que obtienen los de los demás grupos. También hay diferencias entre los resultados obtenidos por los alumnos cuyos profesores han permanecido en el centro, de forma continuada, entre 6 y 10 años y los que logran los alumnos cuyos profesores han permanecido menos tiempo o también los que han permanecido en el centro entre 11 y 15 años; en este último caso es de destacar la difícil interpretación del descenso en el rendimiento de los alumnos (ver Gráfico 13.1.2).



* Por último, dentro de este grupo de variables, los años que el profesorado lleva impartiendo la materia, en este caso lengua castellana y literatura, también incide, de manera significativa, sobre el rendimiento ($F=14,68$, $g.l.=5,80$, $p.<.0000$). Las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos cuyos profesores llevan impartiendo lengua más de 8 años y los que alcanzan los que tienen profesores con un menor número de años de experiencia en la materia (ver Gráfico 13.1.3).



13.1.1. Análisis factorial de primer orden

Realizados los análisis factoriales de primer orden, estas cinco variables se han agrupado en un único factor que se ha denominado “**Experiencia y permanencia del profesorado**” y que explica el 54,8% de la varianza. Como puede apreciarse, el orden de las variables, en función del peso que tienen en el factor, sería el siguiente: años de experiencia, edad, años en el mismo centro y años impartiendo la misma materia.

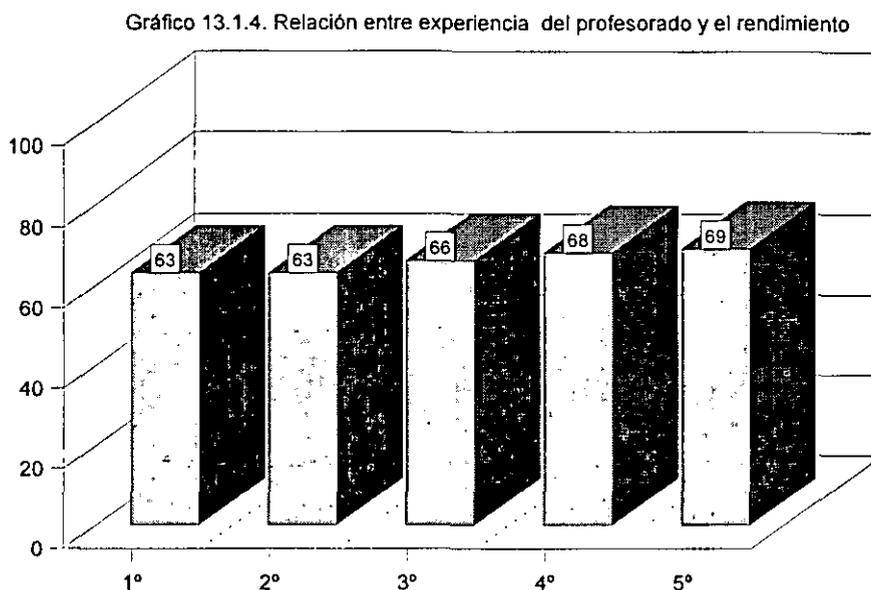
Matriz factorial de primer orden

<i>Experiencia y permanencia del profesor</i>	<i>Factor 1</i>
Nacimiento	0,7377
Años de experiencia docente	0,8379
Años en el centro	0,6155
Años impartiendo el área	0,5191

13.1.2. Relación entre el factor Experiencia y permanencia del profesorado y el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora.

Realizados los análisis de varianza se ha comprobado que las características del profesorado influyen significativamente en el resultado que los alumnos obtienen ($F= 32,52$, g.l.= 4,73, $p. \leq .0000$).

Las diferencias se encuentran entre los resultados más altos de los alumnos que se encuentran en los dos grupos -4º y 5º- de puntuaciones más altas en el factor (más experiencia y más edad) y los que obtienen los alumnos que se encuentran en los tres grupos restantes. También existen diferencias entre los alumnos del 3º grupo y los que logran los de los dos primeros que tienen tanto las puntuaciones en el factor como los resultados más bajos (ver Gráfico 13.1.4)



En consecuencia, a mayor edad y experiencia de los profesores, mayor rendimiento de los alumnos.

13.2: Conceptos sobre la enseñanza del profesorado

Shavelson y Stern (1981) en su artículo *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta* (Gimeno y Pérez, 1989) señalan que cuando el profesor tiene información relevante para tomar una decisión utiliza dicha información, pero que si no es relevante, son sus creencias sobre educación y enseñanza las que guían sus decisiones. Estos autores recogen una serie de estudios (Borko, 1978, Russo, 1978 y Cone, 1978) en los que se examinan los efectos de las creencias tradicionales-progresistas de los profesores. Señalan que Russo encontró que las creencias de los profesores no estaban relacionadas con sus decisiones para manejar el comportamiento de la clase y sus problemas. Por el contrario, Borko encontró que los profesores con creencias tradicionales más fuertes decidían, con más frecuencia que los que tenían ideas menos tradicionales, dar menos responsabilidad a los alumnos, clasificarles por sus notas y adjudicarles posiciones por orden de lista; que los profesores con creencias progresistas más acusadas usaban tutorías entre compañeros, consideraban que los objetivos de competencia social y desarrollo emocional eran más

importantes, todo ello lo hacían con más frecuencia que los que tenían creencias progresistas menos acusadas.

Las concepciones que tienen los profesores sobre la asignatura que imparten también influyen en sus juicios, decisiones y conducta. Estos autores señalan que Pearson y Kamil (1878) descubren tres modelos informales de lectura: ascendente (de la palabra al significado), descendente (del significado a la palabra), interactivo (que consiste en la interacción de los dos anteriores). Estos modelos sugieren diferentes métodos instructivos o estrategias de enseñanza. Más aún, sugieren que los profesores toman diferentes decisiones instructivas basadas en un modelo determinado al que se adhieren.

Otras investigaciones pusieron de manifiesto que los profesores con más experiencia de enseñanza tenían una concepción de la lectura fundamentalmente centrada en las destrezas de aprendizaje, mientras que los más jóvenes tenían una concepción centrada en el niño. También se ha comprobado que los profesores tienen concepciones diferentes sobre cómo han de ser los grupos de alumnos, lo que les lleva a utilizar diferentes estrategias y materiales.

Muy relacionadas con estas teorías se han realizado una serie de preguntas a los profesores que tienen que ver tanto con sus creencias sobre educación, como con el agrupamiento de los alumnos, la distribución de la clase, etc.

Con todo ello se pretende contrastar la parte de la hipótesis quinta que afirma que el concepto que el profesorado tiene de la educación y las teorías que defiende al respecto influyen en los resultados obtenidos por los alumnos.

* Un 53% de los alumnos tiene profesores que están en desacuerdo con la idea de que *es necesario que los alumnos se esfuercen, por lo que a veces hay que obligarlos a tareas tediosas y aburridas*; por el contrario, el profesorado del 30% de los alumnos está de acuerdo con dicha concepción. La diferencia entre los resultados de los alumnos en las posturas extremas del profesorado ante este tema es de tres puntos, pero no son significativas ($F=3,22$, g.l.= 4,80, $p.<.0121$)

* Un 86% de los alumnos tiene profesores que están de acuerdo con que *es preferible que los alumnos aprendan adaptando los contenidos a sus características particulares, evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades*, y sólo un 7% es contrario a esta idea. Las diferencias en los resultados obtenidos por los alumnos no son significativas ($F= 1,82$, g.l.= 4,81, $p. \leq .1230$).

* Un 25% de los alumnos tiene profesores que están de acuerdo con que *lo mejor es que los alumnos utilicen los textos y los cuadernos de las editoriales porque presentan la información más clara*; un 41% tiene un profesorado que está en desacuerdo con esta idea, y un 31% cuyos profesores están indecisos respecto a ella. A este último grupo corresponde el rendimiento más alto en la prueba. Con todo, las diferencias entre los resultados en las distintas categorías no son significativas ($F= 3,38$, g.l.= 4,80, $p. \leq .0091$).

* Alrededor de las dos terceras partes de los alumnos tienen un profesorado que está de acuerdo con que *lo mejor es que los alumnos utilicen las fichas o ejercicios confeccionados por el profesor, ya que éstos les permiten la concreción de sus experiencias y la adaptación a sus capacidades y vivencias*; un 24% tiene un profesorado que está indeciso a este respecto y son estos alumnos los que obtienen un rendimiento más alto. Las distintas opiniones del profesorado ante esta cuestión marca diferencias significativas en el rendimiento logrado por los alumnos ($F= 7,54$, g.l.= 4,81, $p. \leq .0000$). Las diferencias se dan entre los alumnos cuyos profesores se muestran indecisos ante esta afirmación y los obtenidos por los alumnos cuyos profesores tienen una posición clara al respecto. No se considera la categoría "totalmente en desacuerdo" porque el porcentaje de alumnos afectados por un profesorado que se incluye en esta opción es muy pequeño.

Por lo dicho hasta el momento, y si el profesorado trabaja de acuerdo a sus concepciones teóricas sobre la enseñanza, parece que ni los alumnos que trabajan sólo con fichas y ejercicios preparados por las editoriales, ni los que solamente realizan los ejercicios y fichas elaborados por el profesorado alcanzan los mejores resultados, más bien parece que el uso de materiales diversos es lo que permite al alumnado obtener el rendimiento más alto.

Pregunta 38 del cuestionario del Profesorado

Indique el grado de acuerdo con los siguientes enunciados

	<u>Porcentaje de alumnos</u>	<u>Rendimiento medio</u>
Es necesario que los alumnos se esfuercen, por lo que a veces hay que obligarlos a tareas tediosas y difíciles		
Totalmente en desacuerdo	17%	67%
Desacuerdo	23%	66%
Indeciso	17%	65%
De acuerdo	36%	66%
Totalmente de acuerdo	7%	64%
Es preferible que los alumnos aprendan adaptando los contenidos a sus características particulares evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades		
Totalmente en desacuerdo	3%	67%
Desacuerdo	4%	65%
Indeciso	7%	67%
De acuerdo	49%	66%
Totalmente de acuerdo	37%	65%
Lo mejor es que los alumnos utilicen los textos y los cuadernos de las editoriales, porque presentan información más clara		
Totalmente en desacuerdo	6%	66%
Desacuerdo	35%	66%
Indeciso	31%	67%
De acuerdo	23%	66%
Totalmente de acuerdo	2%	66%
Lo mejor es que los alumnos utilicen las fichas o ejercicios confeccionados por el profesor ya que permite a éstos la concreción de sus experiencias y la adaptación a sus capacidades y vivencias		
Totalmente en desacuerdo	1%	59%
Desacuerdo	5%	65%
Indeciso	24%	68%
De acuerdo	52%	66%
Totalmente de acuerdo	19%	65%
La programación debe circunscribirse a los conceptos y a la memorización de los mismos adecuándolos a las posibilidades de aprendizaje de las distintas etapas madurativas de los alumnos		
Totalmente en desacuerdo	13%	64%
Desacuerdo	42%	66%
Indeciso	13%	65%
De acuerdo	26%	67%
Totalmente de acuerdo	6%	70%

	Porcentaje de alumnos	Rendimiento medio
La programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos.		
Totalmente en desacuerdo	1%	75%
Desacuerdo	1%	67%
Indeciso	5%	68%
De acuerdo	46%	65%
Totalmente de acuerdo	47%	66%
Es preferible que las mesas y las sillas estén dispuestas formando equipos u otra disposición según las necesidades y dinámica de la clase.		
Totalmente en desacuerdo	1%	70%
Desacuerdo	5%	66%
Indeciso	18%	67%
De acuerdo	46%	66%
Totalmente de acuerdo	30%	65%
Los pupitres o mesas de la clase deben disponerse preferentemente frente a la pizarra o de manera frontal.		
Totalmente en desacuerdo	5%	63%
Desacuerdo	29%	64%
Indeciso	27%	66%
De acuerdo	31%	68%
Totalmente de acuerdo	8%	64%
Lo importante no es sólo que aprendan contenidos, sino que "aprendan a aprender" globalizando las materias basándose en experiencias		
Totalmente en desacuerdo	3%	66%
Desacuerdo	1%	59%
Indeciso	1%	55%
De acuerdo	26%	66%
Totalmente de acuerdo	69%	66%
Las materias científicas de las áreas deben ser estudiadas en su estructura epistemológica en vez de presentar los conocimientos globalizados e integrados en las experiencias ocasionales		
Totalmente en desacuerdo	17%	64%
Desacuerdo	40%	65%
Indeciso	27%	66%
De acuerdo	14%	69%
Totalmente de acuerdo	2%	68%

* Con respecto a si la programación debe circunscribirse a los conceptos y a la memorización de los mismos, adecuándolos a las posibilidades de aprendizaje en las distintas etapas madurativas de los alumnos, el 34% del alumnado tiene un profesorado que está de acuerdo con esto, y son estos alumnos los que obtienen el rendimiento más alto. La posición del profesorado ante esta afirmación marca diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 12,39$, $g.l.= 4,77$, $p.< .0000$). Las diferencias se establecen entre los resultados obtenidos por los alumnos cuyos

profesores están muy de acuerdo y los que obtienen los alumnos cuyos profesores manifiestan opiniones en cualquiera de las otras categorías.

También se aprecian diferencias significativas entre los rendimientos obtenidos por los alumnos del profesorado que está de acuerdo con que la programación debe circunscribirse a los conceptos y la memorización de los mismos y los que logran los alumnos cuyos profesores están indecisos.

* El profesorado de la práctica totalidad de los alumnos opina que la programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos. Existen diferencias significativas en los resultados obtenidos por los alumnos en función del posicionamiento del profesorado ante esta afirmación ($F= 9,76$, $g.l.= 4,80$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se encuentran entre los resultados de los alumnos cuyos profesores están totalmente en desacuerdo con esta afirmación y los que logran los que tienen profesores que están totalmente de acuerdo, de acuerdo o indecisos. También existen diferencias entre los resultados de los alumnos cuyos profesores están de acuerdo y los de los que están muy de acuerdo o indecisos.

Lo que se puede concluir a partir del análisis de las dos afirmaciones relacionadas con la programación es que, cuando el profesorado trabaja a partir de afirmar la primera de ellas, se consiguen resultados más rápidos pues se prepara al alumno no tanto para aprender como para aprobar exámenes y pruebas, de ahí también los mejores resultados en esta prueba. Sin embargo, cuando el profesorado trabaja a partir de la segunda afirmación, se prepara mejor al alumno para defenderse en la vida pero no para obtener buenos resultados en pruebas en las que la memorización es un componente fundamental.

* El profesorado de las casi tres cuartas partes de los alumnos considera que es preferible que las mesas y las sillas estén dispuestas formando equipos u otra disposición según las necesidades y dinámica de la clase. En cualquier caso no se observa diferencia en los resultados obtenidos por los alumnos ($F= 3,71$, $g.l.= 4,79$, $p. \leq .0052$) en función de si el profesorado está o no de acuerdo con esta forma de disposición de la clase.

* El profesorado del 39% de los alumnos está de acuerdo con que los pupitres o mesas de la clase deben disponerse preferentemente frente a la pizarra o de manera frontal. El profesorado de un tercio de los alumnos está en desacuerdo, y el del 27% de los alumnos restantes está indeciso. Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos motivadas por las diferentes posturas ($F= 15,90$, $g.l.= 4,78$, $p. \leq .0000$). Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se dan entre los resultados de los alumnos cuyos profesores están de acuerdo con esta afirmación y los de las restantes categorías, a excepción de la de los profesores que están totalmente de acuerdo.

* El 95% de los alumnos tiene un profesorado que está de acuerdo con que lo importante no es sólo que aprendan contenidos, sino que "aprendan a aprender", globalizando las materias y basándose en experiencias. Existen diferencias significativas en función del mayor o menor acuerdo del profesorado con esta afirmación ($F= 8,61$, $g.l.= 4,82$, $p. \leq .0000$). Sin embargo, la poca presencia de profesores en las categorías de indecisos y contrarios hace imposible inferir conclusiones.

* El profesorado del 16% de los alumnos está de acuerdo con la idea de que *las materias científicas de las áreas debes ser estudiadas en su estructura epistemológica en vez de presentar los conocimientos globalizados e integrados en las experiencias ocasionales*. Por el contrario, un 57% de los alumnos tiene un profesorado que no comparte esa idea. Además, las diferencias entre unas y otras formas de pensar el profesorado con respecto a esta afirmación inciden en los resultados que los alumnos obtienen ($F= 12,85$, $g.l.= 4,74$, $p. \leq .0000$). Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se dan entre los resultados de los alumnos cuyos profesores están de acuerdo con la afirmación y los que obtienen los que sus profesores están en las demás categorías, excepto la de muy de acuerdo.

Si las nuevas corrientes pedagógicas abogan por una presentación global y contextualizada de los conocimientos y esta forma de trabajo, como se ha podido comprobar, no se corresponde con los rendimientos más altos, habrá que rechazar dichas teorías, lo cual no parece lógico, o pensar que esta forma de adquisición de los conocimientos es más lenta - pero quizás también más duradera- que la tradicional, que se basa más en la memoria que en la comprensión propiamente dicha.

13.2.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales, las diez variables se han agrupado en cuatro factores que explican el 59,6% de la varianza.

El primer factor esta formado por tres variables y explica el 22,8% de la varianza. En este factor puntúan alto y con valores positivos los alumnos con un profesorado que considera que es preferible que las mesas y sillas estén formado equipos u otra disposición según las necesidades y la dinámica de la clase. También puntúan alto en este factor, pero con valores negativos, los alumnos con un profesorado que es partidario de disponer dichas mesas de manera frontal a la pizarra y de que sus alumnos utilicen textos y cuadernos de las editoriales porque consideran que presentan la información más clara. Este factor se ha denominado **“Dinamización frente a inmovilismo”**

Matriz factorial de primer orden

Concepto sobre la enseñanza	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Los alumnos debe esforzarse	0,00498	0,02213	0,23222	0,79181
Los alumnos aprenden adaptando los contenidos	-0,30354	0,55580	-0,22457	-0,35465
Utilización de textos y cuadernos de editoriales	-0,40596	-0,02564	0,10497	0,80078
Utilización de fichas confeccionadas por el profesor	0,19962	0,37464	0,32982	-0,54512
Programación sólo de conceptos y memorización	-0,19485	0,03631	0,77932	0,11266
La programación debe recoger el pensamiento divergente	0,22982	0,77097	-0,04834	0,00680
Disposición de mesas y sillas formado equipos	0,76482	0,33766	-0,02932	-0,20150
Mesas y pupitres frontales a la pizarra	-0,63494	0,06572	0,46631	0,29647
Lo importante es aprender a aprender	0,02239	0,70484	0,03425	-0,07757
Estudiar las áreas según su estructura epistemológica	0,06279	-0,40035	0,63552	0,22770

El segundo factor se podría denominar **“Concepto moderno de la enseñanza”**. Los alumnos que puntúan alto en este factor tienen un profesorado que parte de la base de que lo realmente importante no es sólo que los alumnos aprendan contenidos, sino que aprendan a aprender, globalizando las materias y basándose en la experiencia. Considera que la programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos y que éstos deben aprender adaptando los contenidos a sus características particulares evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades. También satura en

este factor, pero con valores negativos, la variable los alumnos cuyo profesorado piensa que las materias científicas de las áreas no deben ser estudiadas en su estructura epistemológica. Este factor explica el 15,2% de la varianza.

El tercer factor recoge tres variables en las que el profesorado manifiesta su opinión de que la programación debe circunscribirse a los conceptos y a la memorización de los mismos, adecuándolos a las posibilidades de aprendizaje de las distintas etapas madurativas; que las materias científicas de las áreas deben ser estudiadas en su estructura epistemológica en vez de presentar los conocimientos globalizados e integrados en experiencias ocasionales. Y, con respecto a la ubicación de las mesas y sillas, éstas deben estar colocadas preferentemente frente a la pizarra o de manera frontal. Este factor se ha denominado “**Concepción teórica tradicional de la enseñanza**” y explica el 11,5% de la varianza.

Por último, el cuarto factor se ha llamado “**Práctica pedagógica tradicional**” y explica el 10,2% de la varianza. En él se recogen opiniones sobre aspectos tales como la necesidad de que los alumnos se esfuercen por lo que, a veces, hay que obligarles a tareas tediosas y difíciles, y que lo mejor es que los alumnos utilicen los textos y los cuadernos de las editoriales porque presentan la información más clara. También satura en este factor, pero con valores negativos, la puntuación de los alumnos cuyo profesorado manifiesta que es conveniente que los alumnos utilicen fichas o ejercicios confeccionados por el profesor ya que considera que esta forma de trabajo permite a los alumnos la concreción de sus experiencias y la adaptación a sus capacidades y vivencias.

13.2.2. Relación entre concepto de enseñanza del profesor y rendimiento del alumnado.

El hecho de que el profesorado sea más o menos partidario de la dinamización frente al inmovilismo en la utilización del mobiliario (mesas y sillas) marca diferencias en el rendimiento del alumno ($F = 5,49$, $g.l. = 4,66$, $p. \leq .0002$). Las diferencias son significativas entre los rendimientos obtenidos por los alumnos cuyos profesores son muy partidarios de que las mesas y sillas estén formando equipos u otra disposición, según las necesidades y la

dinámica de la clase, frente a la idea de disponer dicho mobiliario de manera frontal a la pizarra, y de que sus alumnos no utilicen textos y cuadernos de las editoriales y los resultados obtenidos por los alumnos cuyos profesores son sólo algo partidarios de esta idea.

Cuadro 13.2.1. Relación entre dinamización/inmovilismo y rendimiento

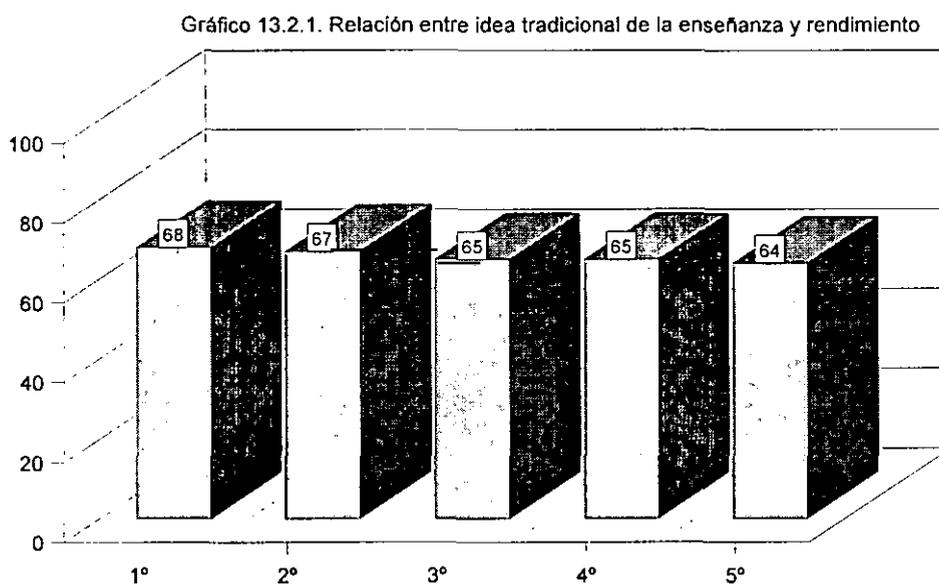
<i>Dinamización frente a inmovilismo</i>	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Rendimiento	66	65	64	66	67

A la vista de los resultados (Cuadro 13.2.1), no puede afirmarse que ambos extremos sean contrarios en cuanto al rendimiento de los alumnos puesto que no hay diferencias significativas. Por el contrario parece que lo que no da buenos resultados es el punto medio que puede interpretarse, en este caso, como una falta de claridad en las ideas o, al menos, una indecisión sobre lo que deba hacerse.

El segundo factor, que se ha denominado *concepto moderno de la enseñanza*, englobaba variables que hacían referencia a que lo realmente importante no es sólo que los alumnos aprendan contenidos, sino que aprendan a aprender, globalizando las materias y basándose en la experiencia, y también a que la programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos y que éstos aprendan adaptando los contenidos a sus características particulares, evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades. Si se observan las frecuencias se verá que la gran mayoría se centran en las dos categorías superiores: de acuerdo y totalmente de acuerdo. Ahora, aunque se hayan dividido en cinco nuevos grupos las puntuaciones de los análisis factoriales, agrupando en cada uno de ellos aproximadamente al 20% de los sujetos, y aunque, evidentemente los del grupo 1º han obtenido puntuaciones mas bajas que los que están en el 5º, en este caso no puede hacerse un paralelismo con las categorías iniciales, que iban de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, porque no había apenas profesores en las categorías inferiores.

Probablemente este es el motivo por el que al hacer un análisis de varianza con este factor y los resultados de los alumnos, se obtenga que no existen diferencias significativas ($F=0,84$, g.l.= 4,66, $p. \leq .5004$).

Existen diferencias en el rendimiento del alumno en función de la mayor o menor adscripción del profesorado a una concepción teórica tradicional de la enseñanza ($F= 13,84$, $g.l.= 4,66$, $p.< .0000$). Las diferencias son significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores no están nada o poco de acuerdo y los resultados obtenidos por los alumnos cuyos profesores están algo, bastante y muy de acuerdo con la idea de que la programación debe circunscribirse a los conceptos y la memorización de los mismos y con el hecho de que las materias científicas de las áreas deben ser estudiadas en su estructura epistemológica en vez de presentar los conocimientos globalizados e integrados en experiencias ocasionales (ver 13.2.1).

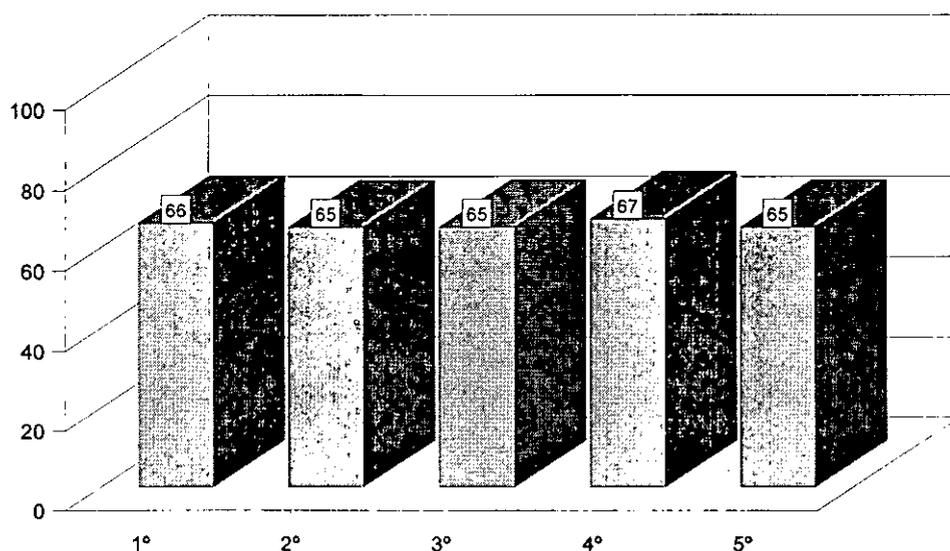


El mayor o menor acuerdo con una concepción de una *práctica pedagógica tradicional* marca diferencias en los resultados que los alumnos obtienen ($F= 4,27$, $g.l.= 4,66$, $p.< .0019$).

Los resultados más altos son los de los alumnos cuyos profesores están bastante de acuerdo con la idea de que es necesario que los alumnos se esfuercen por lo que, a veces, hay que obligarles a tareas tediosas y difíciles y son partidarios de que los alumnos utilicen los textos y los cuadernos de las editoriales porque presentan la información más clara, frente a la idea de que los alumnos utilicen fichas o ejercicios confeccionados por el profesor ya que no consideran que este tipo de forma de trabajo permita a los alumnos

la concreción de sus experiencias y la adaptación a sus capacidades y vivencias (ver Gráfico 13.2.2).

Gráfico 13.2.2. Relación entre enseñanza tradicional práctica y rendimiento



13.2.3. Análisis factoriales de segundo orden

Realizados los análisis factoriales de segundo orden, los tres factores se han agrupado en dos dimensiones que explican el 56,4% de la varianza.

Matriz factorial de segundo orden

<i>Concepto sobre la enseñanza</i>	<i>Dimensión 1</i>	<i>Dimensión 2</i>
Dinamización frente a inmovilismo	0,41762	-0,15560
Concepto moderno de la enseñanza	0,78324	0,25311
Concepción teórica tradicional de la enseñanza	-0,09656	0,87259
Práctica pedagógica tradicional	-0,61904	0,43133

La primera dimensión se ha denominado “**concepto moderno y activo de la enseñanza**” y explica el 31,2% de la varianza. En esta dimensión se encuentra el profesorado que es más partidario de que:

- los alumnos aprendan a aprender, globalizando las materias y basándose en la experiencia,

- la programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos, de que éstos deben aprender adaptando los contenidos a sus características particulares evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades,

- los alumnos utilicen fichas o ejercicios confeccionados por el profesor porque considera que esta forma de trabajo permite a los alumnos la concreción de sus experiencias y la adaptación a sus capacidades y vivencias,

- . es preferible que las mesas y sillas estén formado equipos u otra disposición según las necesidades y la dinámica de la clase.

También se encuentran en esta dimensión los profesores que consideran menos:

- las materias científicas de las áreas deben ser estudiadas en su estructura epistemológica,

- sea necesario que los alumnos se esfuercen,

- lo mejor es que los alumnos utilicen los textos y cuadernos de las editoriales porque presentan la información más clara ,

- se dispongan las mesas de manera frontal a la pizarra.

La segunda dimensión se ha llamado “**concepto tradicional de la enseñanza**” y explica el 25,3% de la varianza. Puntúan alto en esta dimensión los alumnos cuyo profesorado tiene la opinión de que la programación debe circunscribirse a los conceptos y a la memorización de los mismos, adecuándolos a las posibilidades de aprendizaje de las distintas etapas madurativas; de que las materias científicas de las áreas deben ser estudiadas en su estructura epistemológica y de que la organización del mobiliario de la clase tiene una única ubicación: sillas y mesas deben estar colocadas de manera frontal a la pizarra.

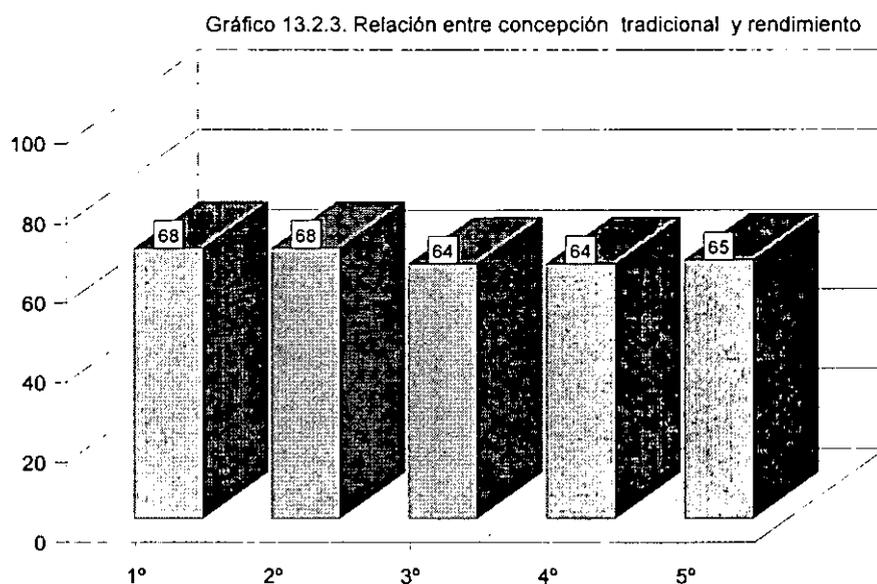
13.2.4. Relación entre las dimensiones de *concepto sobre la enseñanza* y el rendimiento de los alumnos

Realizados los análisis de varianza, se observa que no existen diferencias significativas en los alumnos debidas a una mayor o menor puntuación del profesorado en la dimensión que hace referencia a una *concepción moderna y activa de la enseñanza* por parte del profesor ($F= 3,36$, g.l.= 4,66, $p. \leq .0094$).

Cuadro 13.2.2. Relación entre una concepción moderna y activa de la enseñanza y el rendimiento

Concepción moderna y activa de la enseñanza	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	65	67	66	66	65

Por el contrario, existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos motivadas por una mayor o menor puntuación del profesorado en la dimensión que hace referencia a una concepción tradicional de la enseñanza ($F= 14,67$, $g.l.= 4,66$, $p. \leq .0000$). Las diferencias significativas se dan entre los resultados que obtienen los alumnos que se encuentran en los dos grupos con menor puntuación en la dimensión, esto es, los que dentro de una concepción tradicional de la enseñanza tienen una postura moderada, y los que obtienen los alumnos de los otros tres grupos con mayor puntuación, esto es, con posturas más tradicionales por parte del profesorado (ver Gráfico 13.2.3).



En resumen, que el profesorado se preocupe porque sus alumnos aprendan a aprender, globalizando materias y basándose en la experiencia, y que en su programación tenga presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de sus alumnos, esto es, una concepción moderna y activa de la enseñanza, no incide ni positiva ni negativamente en los resultados de los alumnos.

Por el contrario, una concepción tradicional de la enseñanza, que supone una programación circunscrita a los conceptos y a la memorización de los mismos, tiene incidencia en los resultados. *Ahora bien, cuanto más tradicional sea la concepción que el profesorado tenga sobre la enseñanza, el rendimiento de los alumnos es más bajo.*

Habría que decir de todo esto que, probablemente, el tipo de prueba con la que se miden los resultados de los alumnos no tiene relación con una concepción activa y dinámica de la enseñanza, sino que está más cerca de una concepción tradicional de la misma. Y ya en este ámbito, cuando el profesorado no se sitúa en las posiciones más extremadamente partidarias de las teorías tradicionales, los alumnos obtienen los mejores rendimientos.

13.3. Preparación de las clases

En el artículo ya mencionado de Shavelson y Stern (1981) *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta* (Gimeno y Pérez, 1989) se señala que la mayoría de los profesores están formados para programar la enseñanza de una determinada manera, pero obviamente hay un desajuste entre la clase y el modelo de planificación descriptivo.

Investigaciones realizadas sobre la forma de programar que tiene el profesorado señalan que éste se fija, por orden, en los siguientes elementos: el contenido, los materiales, la actividad, las metas y, por último, el contexto sociocultural. Estas investigaciones señalan también que los profesores están interesados por los temas de planificación y selección de contenidos y menos por la estructura del tema. Tienen en cuenta la información sobre los alumnos cuando planifican la enseñanza, sobre todo inicialmente, cuando están tratando de conocer a los alumnos.

Sin embargo, el interés central de los profesores radica en la actividad desarrollada en la programación de la lección. Esto es, en la disposición del tiempo, la secuenciación y la dosificación del contenido y los materiales de la lección. La gran mayoría de las investigaciones se ha centrado en los planes, por lo que se sabe muy poco de cómo se elaboran las actividades o qué guiones o normas utilizan los profesores en el proceso de programación.

En este artículo también se señala que un estudio de Yinger (1977) pone de manifiesto que el profesor plantea la actividad como resolución de un problema, donde el contenido, las metas, el conocimiento y la experiencia se combinan para establecer en primer lugar una concepción inicial de la actividad merecedora de una consideración posterior, y en segundo lugar, la formulación y solución del problema, que implica la progresiva elaboración de la actividad. Y, en tercer lugar, la implementación de la actividad, centrada sobre todo en la evaluación y mecanización de un repertorio de conocimientos y experiencias del profesor, que a su vez juegan un importante papel en las deliberaciones de la actividad futura.

La mayoría de las investigaciones naturalistas aseguran que los objetivos no desempeñan un papel decisivo en el proceso de planificación, mientras que estudios de laboratorio sí los toman en consideración. Esta contradicción puede deberse a que los objetivos forman parte de la imagen mental del profesor. También se ha comprobado que los profesores, a principio de curso, realizan planes y toman decisiones que guían la planificación a lo largo del curso. Esto significa que, a menos que examinen la planificación de comienzo de curso, pueden descuidar algunos aspectos de la misma. Por último, se puede concluir de las investigaciones que, durante la mayor parte del año, los profesores no consideran las características y objetivos del alumno cuando tal información forma parte del guión o plan del profesor. Además, estos planes a largo plazo tienen una profunda influencia en la enseñanza de la clase.

Existen también varias investigaciones españolas relacionadas con este tema que permiten conocer, por ejemplo, las diferencias a este respecto entre profesores con y sin experiencia (Marcelo, 1987). Bastons (1992) señala en su investigación que el profesor con poca experiencia prefiere trabajar en equipo, le interesa el libro de texto y tiene dificultades en su actuación en el aula, mientras que el profesor con experiencia improvisa más y presta más atención a las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos. Salinas Fernández (1987), concluye que el proceso de planificación se identifica fundamentalmente como un proceso de adaptación de los principios teóricos del profesor y de su conocimiento práctico de la realidad del aula, que dicho conocimiento varía en la medida que varían las condiciones contextuales y organizativas en las que tiene lugar la enseñanza; que el profesor utiliza esquemas personales derivados de la experiencia antes que esquemas

teóricos derivados de su formación inicial en el diseño del currículo; que el proceso de planificación del profesor podría ser conceptualizado como un proceso de investigación sobre el aula donde lo útil, la economía de esfuerzos y el objetivo de hacer del aula un lugar agradable de trabajo priman sobre la posible coherencia conceptual.

* Así pues, es previsible que una parte de la influencia que el profesorado puede tener en los resultados que los alumnos alcanzan venga dada por la forma en que prepara las clases que imparte. En este estudio se han considerado algunas líneas de acción para la preparación de las clases y la frecuencia con que se lleva a cabo. El porcentaje de alumnos cuyos profesores responden que nunca o casi nunca tienen en cuenta alguna de esas líneas en su programación no supera en ningún caso el 14%.

Pregunta nº 45a del cuestionario del Profesorado

¿Con qué frecuencia realiza las actividades que se especifican a continuación en la preparación de las clases?

	Nunca	Casi nunca	Frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente
Seguir la programación del curso	0%	1%	33%	38%	28%
Rendimiento	--%	71%	65%	67%	66%

Existen diferencias significativas entre los resultados que obtienen los alumnos cuyos profesores frecuentemente siguen la programación del curso y los obtenidos por los que están en las demás categorías, que son más altos.

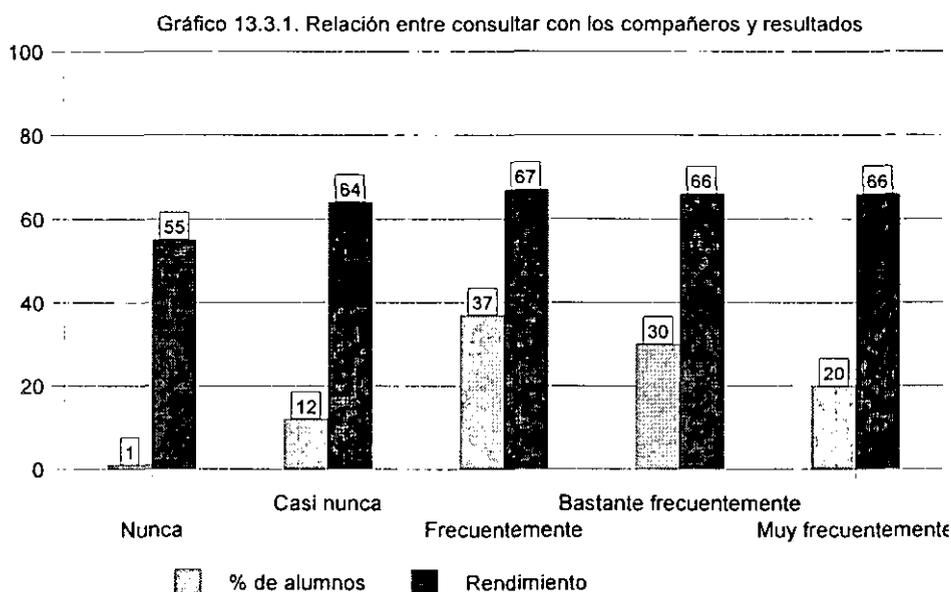
* Los resultados de los alumnos son significativamente diferentes en función de la frecuencia con que el profesorado se adapta al ritmo y nivel de los alumnos en clase ($F= 16,44$, $g.l.= 4,83$, $p. \leq .0000$) Las diferencias significativas se establecen entre los resultados de los alumnos cuyos profesores se adaptan bastante frecuentemente, que son los que obtienen los resultados más altos, y los que logran los que sólo lo hacen frecuentemente.

Pregunta nº 45 b del cuestionario del Profesorado

¿Con qué frecuencia realiza las actividades que se especifican a continuación en la preparación de las clases?

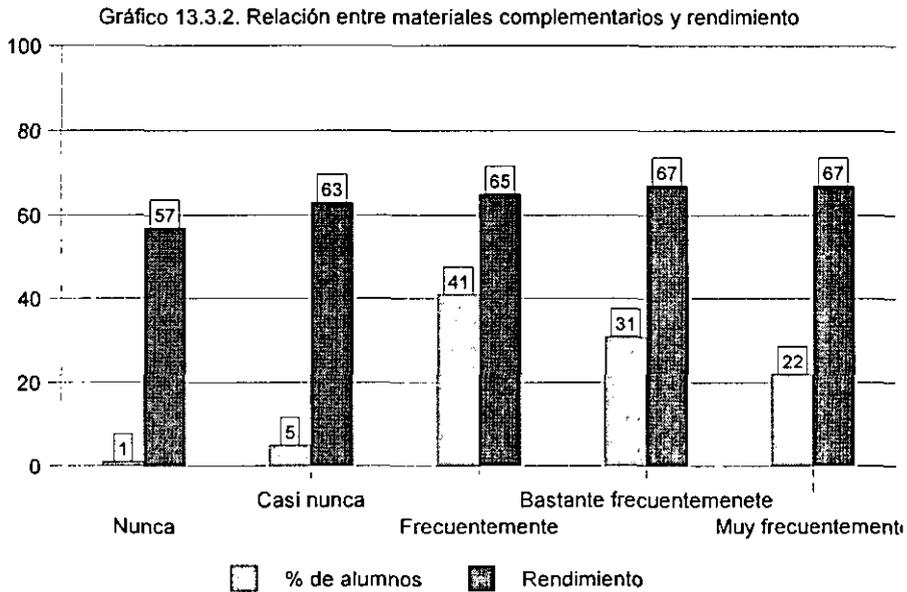
	Nunca	Casi nunca	Frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente
Adaptarse al ritmo y nivel de los alumnos	0%	0%	20%	31%	49%
Rendimiento	--%	--%	64%	65%	67%

* Consultar, en mayor o menor medida, con otros compañeros a la hora de preparar las clases marca diferencias significativas en el resultado que los alumnos obtienen ($F= 15,90$, $g.l.= 4,81$, $p.< .0000$). Las diferencias son significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores realizan consultas frecuentemente, bastante o muy frecuentemente y los que obtienen los alumnos cuyos profesores casi nunca o nunca consultan con sus compañeros (ver Gráfico 13.3.1).



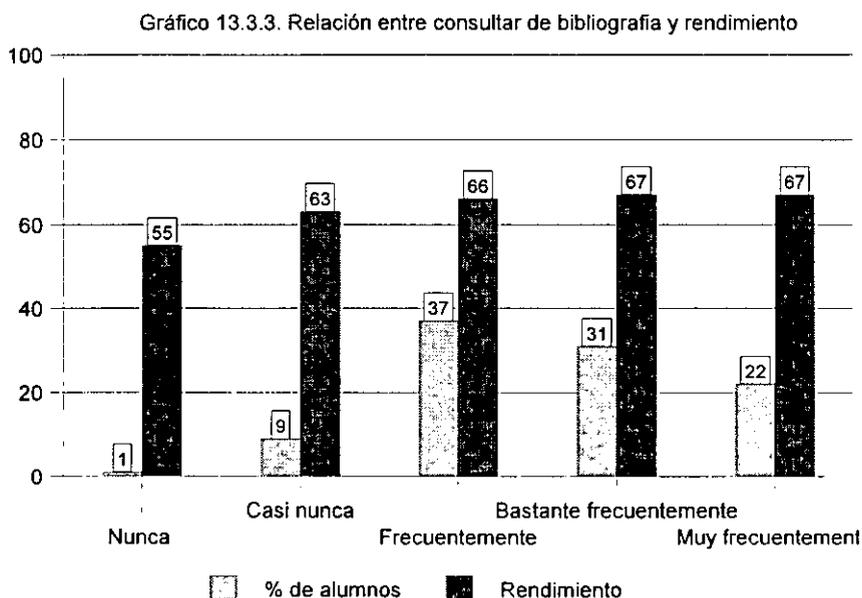
* La frecuencia con la que el profesorado prepara materiales complementarios para sus clases marca también diferencias significativas en los resultados que los alumnos obtienen ($F= 15,23$, $g.l.= 4,82$, $p.< .0000$). A medida que el profesorado prepara con mayor frecuencia materiales complementarios para sus clases el rendimiento de sus alumnos es más alto. Las diferencias significativas se dan entre los que obtienen los alumnos cuyos

profesores realizan este trabajo bastante o muy frecuentemente y los de los que están en el resto de las categorías (ver Gráfico 13.3.2).

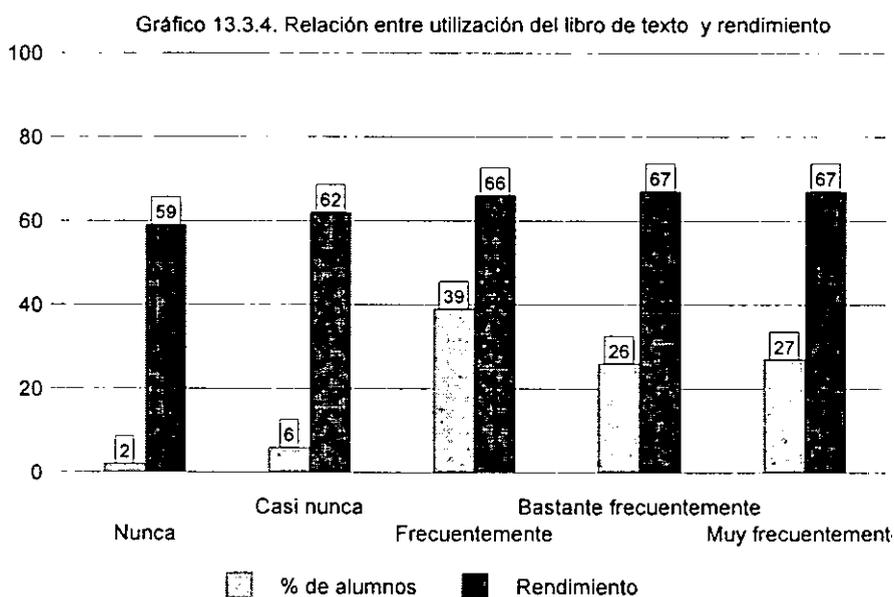


Cuando el profesorado consulta bibliografía sobre el tema que tiene que desarrollar en clase, los resultados de sus alumnos son significativamente diferentes en función de la frecuencia con que lo haga ($F= 11,63$, $g.l.= 4,82$, $p. \leq .0000$)

* El Gráfico 13.3.3. pone de manifiesto la diferencia en el rendimiento de los alumnos en función de la frecuencia con la que el profesorado consulta bibliografía para preparar sus clases. Se observa que, a medida que el profesor realiza esta actividad con mayor frecuencia, los resultados mejoran. Las diferencias significativas se encuentran entre los resultados de los alumnos cuyos profesores nunca consultan libros en torno al tema que han de explicar en clase, que son los más bajos, y los de los demás grupos. También se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores no realizan esta actividad casi nunca y el resto de las categorías.

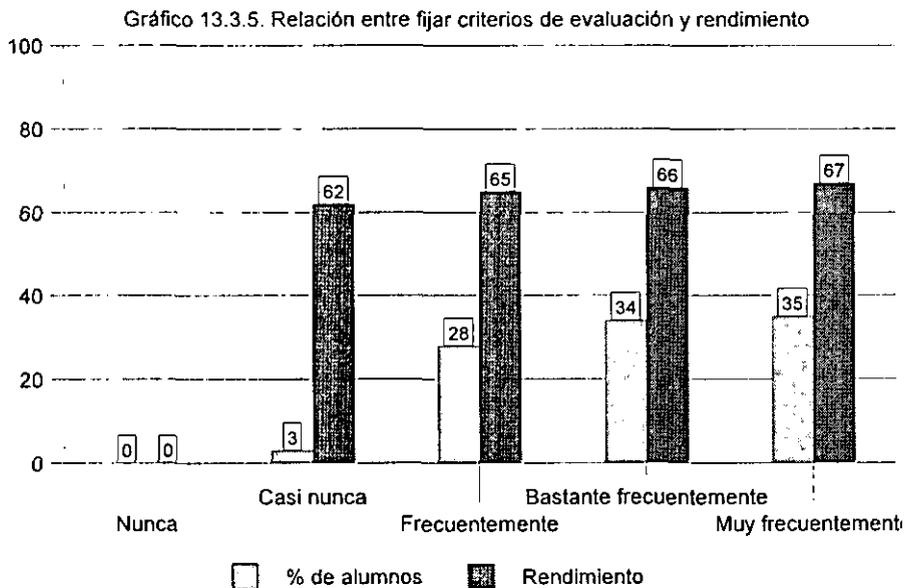


* Por otra parte, la mayor o menor frecuencia en la utilización del libro de texto por parte del profesorado influye significativamente en el rendimiento de los alumnos ($F= 13,49$, $g.l.= 4,83$, $p.\leq .0000$). Las diferencias significativas se aprecian entre los resultados de los alumnos cuyos profesores utilizan el libro de texto frecuentemente, bastante o muy frecuentemente, que obtienen los rendimientos más altos, y los de aquellos cuyos profesores no utilizan nunca o casi nunca el libro de texto (ver Gráfico 13.3.4).



Así pues, parece que las críticas hechas, en muchas ocasiones, al libro de texto no se corresponden con los resultados que obtienen los alumnos. En función de esto, parece que el debate no debe centrarse en si el libro de texto ha de utilizarse o no, de forma radical, sino en que, sentadas las bases de que el libro de texto no es un mal material para el aprendizaje de los alumnos, hacerse la pregunta de en qué medida ha de utilizarse junto a otros materiales escolares y cuáles han de ser éstos.

* Finalmente, la mayor o menor frecuencia con la que se fijan los criterios de evaluación en la preparación de las clases influye significativamente en los resultados de los alumnos ($F= 9,36$, $g.l.= 4,81$, $p. \leq .0000$). El Gráfico 13.3.5. pone de manifiesto que a medida que el profesorado fija los criterios con los que va a evaluar el aprendizaje de sus alumnos, éstos aumentan el rendimiento que obtienen. Los resultados de los alumnos cuyos profesores realizan esta actividad muy frecuentemente obtienen rendimientos significativamente más altos que los que logran los que tienen profesores que realizan esta actividad frecuentemente o casi nunca.



También los resultados logrados por los alumnos cuyos profesores realizan esta actividad bastante frecuentemente obtienen resultados significativamente más altos que los que logran aquellos cuyos profesores casi nunca realizan esta actividad.

13.3.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales de primer orden, las siete variables se han agrupado en dos factores que explican el 54,9% de la varianza.

Matriz factorial de primer orden

<i>Preparación de las clases</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
Seguir la programación del curso	0,30074	0,64769
Adaptarse al ritmo y al nivel de los alumnos	0,57263	0,48266
Consultar con otros compañeros	0,66161	0,23478
Preparar materiales complementarios	0,81944	0,06000
Consultar bibliografía sobre el tema	0,78321	0,15107
Utilizar el libro de texto	0,01659	0,77604
Fijar criterios de evaluación	0,60232	0,60671

El primer factor explica el 38,5% de la varianza y se ha denominado **“Preparación innovadora de las clases”**. El profesor que puntúa más alto en este factor es el que con mayor frecuencia prepara materiales complementarios, consulta bibliografía sobre el tema, trata de adaptarse al ritmo y nivel de los alumnos y fija los criterios de evaluación.

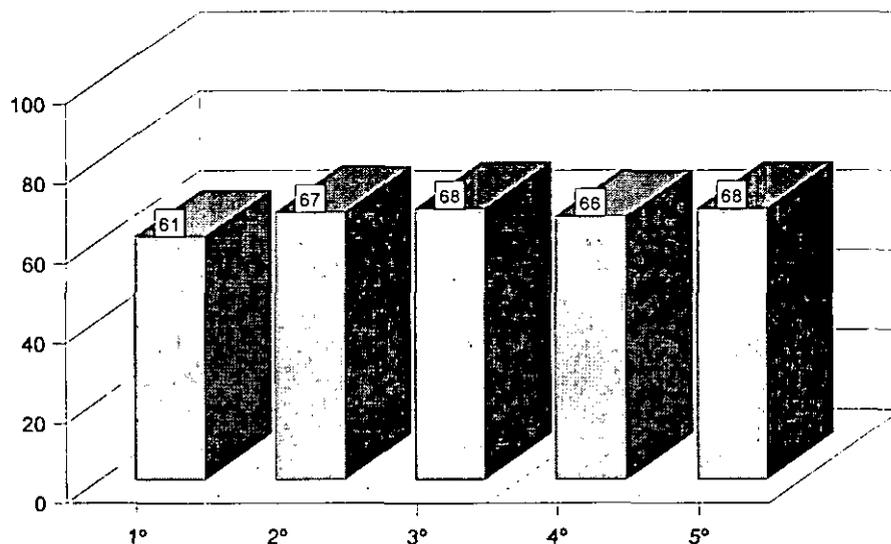
El factor segundo explica el 16,4% de la varianza y se ha denominado **“Preparación tradicional de las clases”**. Puntúan alto en el factor los alumnos cuyos profesores, con más frecuencia siguen la programación del curso y utilizan el libro de texto a la hora de preparar sus clases. También puntúan alto en este factor los alumnos que tienen un profesorado que trata de adaptarse a su ritmo y nivel, aunque esta variable satura con valores más altos en el primer factor. Por último también forma parte de este factor la variable que se refiere a si el profesorado fija los criterios de evaluación aunque satura con valores prácticamente iguales en este factor y en el primero.

13.3.2. Relación entre la preparación de las clases y el rendimiento de los alumnos.

El análisis de varianza pone de manifiesto que una *preparación innovadora de las clases* por parte del profesorado influye en el rendimiento de los alumnos ($F= 43,45$, g.l.= 4,77, $p. \leq .0000$).

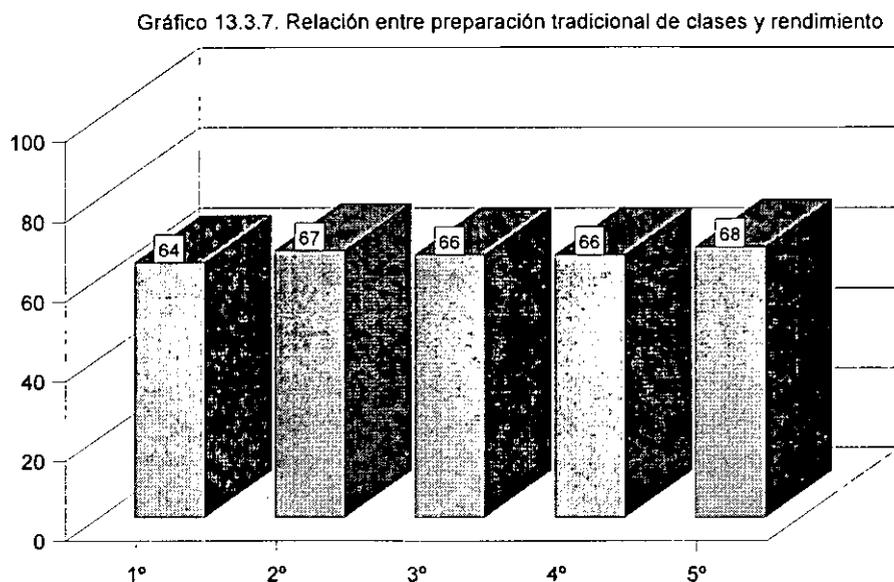
Las puntuaciones más altas del profesorado en este factor son las que van acompañadas de los rendimientos más altos por parte de los alumnos, mientras que las puntuaciones más bajas en el factor van unidas a los rendimientos más bajos. En cualquier caso, las diferencias son significativas sólo entre los alumnos del grupo 5º, con puntuaciones más altas en el factor que también obtienen los mejores resultados y los que logran el resto de los grupos (ver Gráfico 13.3.6).

Gráfico 13.3.6. Relación entre preparación innovadora de clases y rendimiento



Una mayor o menor puntuación cuando se trata del uso de una *preparación tradicional de las clases*, esto es, cuando el profesorado sigue más o menos frecuentemente la programación del curso para la que ha utilizado fundamentalmente el libro de texto también se encuentran diferencias significativas en los rendimientos de los alumnos ($F= 18,19$, g.l.= 4,77, $p. \leq .0000$).

Como puede apreciarse en el Gráfico 13.3.7., los alumnos del grupo primero cuyos profesores han puntuado menos en el factor son los que obtienen los resultados más bajos. Por el contrario, los rendimientos mejores los logran los alumnos de grupo 5º que está formado por los que tienen profesores con las puntuaciones más altas en el factor.



13.3.3. Análisis factoriales de segundo orden

Realizados los análisis de segundo orden, los dos factores se han agrupado en una única dimensión que explica el 63,6% de la varianza, que se ha denominado “**preparación de las clases**”. Tanto una forma como otra de preparar las clases tienen el mismo peso en la dimensión.

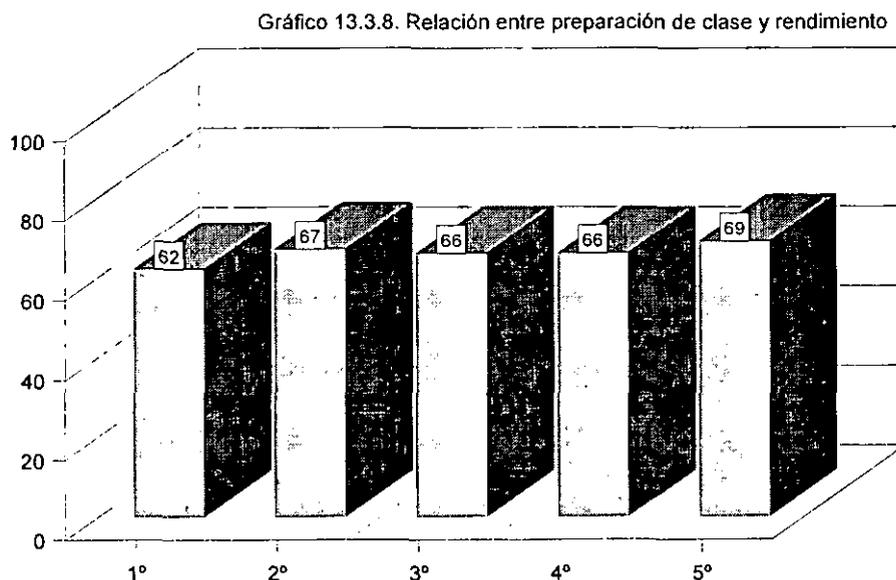
Matriz factorial de segundo orden

Preparación de las clases	Dimensión 1
Preparación moderna de las clases	0,63577
Preparación tradicional de las clases	0,63577

13.3.4. Relación entre la dimensión *preparación de las clases* y el rendimiento de los alumnos

El análisis de varianza pone de manifiesto que aparecen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que tienen su causa en la mayor o menor puntuación del profesorado en la dimensión que hace referencia a la preparación de las clases, ($F= 29,60$, g.l.= 4,77, $p. \leq .0000$).

Las diferencias son significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores puntúan menos en la dimensión y los que obtienen los de todos los demás grupos. También se observan diferencias entre los resultados del grupo 5º y los que obtienen los de los grupos 4º y 3º, como puede apreciarse en el Gráfico 13.3.8.).



En consecuencia sólo cuando el profesorado puntúa bajo en el factor que hace referencia a la preparación de las clases, los rendimientos de los alumnos son significativamente más bajos.

13.4. Presentación de los temas

Dentro de la práctica docente del profesor, que será estudiada posteriormente, se va a analizar por separado un grupo de variables que gira en torno a la presentación que el profesorado hace de cada nuevo tema a sus alumnos y que puede ser una fuente más de influencia del profesorado en los resultados obtenidos por los alumnos.

El profesorado, de la misma manera que hizo con respecto a la preparación de las clases, señaló en el cuestionario la frecuencia con la que realizaba, al iniciar un tema nuevo en clase, una serie de actividades que se le especificaban. Con el análisis de estas variables se pretende contrastar otro aspecto de la hipótesis cinco de este estudio.

* La primera de esas actividades consiste en si el profesorado averigua los conocimientos previos que, sobre el tema objeto de estudio, tienen los alumnos. El 83% de los alumnos tienen profesores que lo hacen bastantes o muchas veces, el 16%, algunas veces, el 1%, casi nunca y no hay ni un solo profesor que afirme que no lo hace nunca. Estas diferencias en la forma interesarse por los conocimientos previos de los alumnos marcan también diferencias significativas en el rendimiento de éstos ($F= 4,74$, $g.l.= 3,83$, $p.< .0027$). Las diferencias son significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores realizan esta actividad muchas o bastantes veces y los que obtienen aquellos cuyos profesores sólo la realizan alguna vez. No se pueden sacar inferencias del grupo cuyos profesores casi nunca averiguan los conocimientos previos de sus alumnos por ser éstos sólo un 1%.

Pregunta nº 46a del cuestionario del profesorado

¿Con qué frecuencia realiza estas actividades al iniciar un tema nuevo en clase?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
<i>Averiguar los conocimientos previos</i>	0%	1%	16%	38%	45%
Rendimiento	--	68%	64%	66%	66%

* La frecuencia con la que el profesorado ofrece una visión general del tema y escribe un guión en el encerado al iniciar un tema nuevo marca diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 4,60$, $g.l.= 4,83$, $p.< .0011$). Las diferencias, según la prueba de Scheffé, se encuentran entre

los resultados de los alumnos cuyo profesorado realiza esta actividad muchas o bastantes veces y los que obtienen los que tienen profesores que no la realizan casi nunca o nunca. Dado el escaso porcentaje de alumnos en estas categorías es difícil hacer inferencias sobre los resultados.

Pregunta nº 46b del cuestionario del profesorado

¿Con qué frecuencia realiza estas actividades al iniciar un tema nuevo en clase?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
<i>Ofrecer una visión general y guión</i>	1%	7%	23%	37%	32%
Rendimiento	70%	64%	66%	66%	67%

* No influye en los resultados de los alumnos la frecuencia con la que el profesorado relaciona el tema con algún supuesto vinculado con la vida diaria ($F= 2,43$, $g.l.= 4,82$, $p. \leq .0460$).

Como puede observarse en la Tabla de la pregunta 46c, no hay ningún profesor que no lo haga nunca y sólo un 3% que lo hace casi nunca, por lo que es más entendible que realizar esta actividad no influya de manera significativa ya que se trataría de diferenciar tres categorías de realización.

Pregunta nº 46c del cuestionario del profesorado

¿Con qué frecuencia realiza estas actividades al iniciar un tema nuevo en clase?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
<i>Relacionar el tema con la vida diaria</i>	0%	3%	28%	36%	33%
Rendimiento	--	66%	66%	66%	67%

* La frecuencia con la que el profesorado plantea actividades para que los alumnos las trabajen en pequeños grupos influye en los resultados que éstos obtienen ($F= 7,81$, $g.l.= 4,81$, $p. \leq .0000$). Las diferencias significativas se encuentran entre los resultados de los alumnos cuyos profesores realizan esta actividad alguna o bastantes veces y los que no la realizan casi nunca.

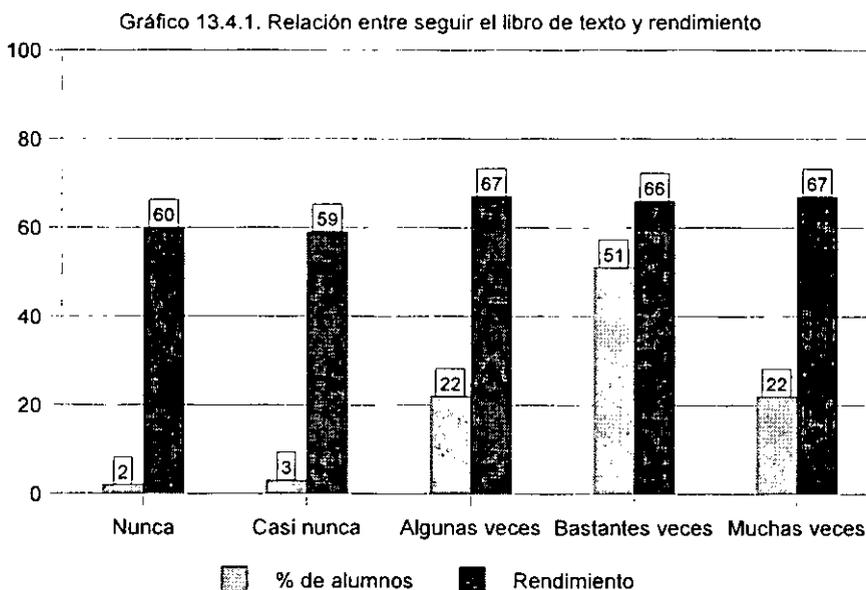
Pregunta nº 46d del cuestionario del profesorado

¿Con qué frecuencia realiza estas actividades al iniciar un tema nuevo en clase?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
<i>Plantear actividades en pequeño grupo</i>	1%	14%	51%	28%	6%
Rendimiento	62%	64%	66%	67%	66%

* Seguir el libro de texto, con más o menos frecuencia, al iniciar un tema en clase hace que haya diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 14,14$, $g.l.= 4,83$, $p. \leq .0000$).

Las diferencias significativas se encuentran entre los rendimientos que obtienen los alumnos cuyos profesores realizan esta actividad algunas, bastantes o muchas veces y los que logran los que tienen profesores que no siguen el libro de texto casi nunca o nunca (ver Gráfico 13.4.1).



* Proporcionar materiales sobre contenidos relacionados con el tema nuevo con mayor o menor frecuencia incide en el mejor o peor rendimiento de los alumnos ($F= 9,13$, $g.l.= 4,80$, $p. \leq .0000$). Los alumnos cuyos profesores realizan esta actividad bastantes veces son los que logran los mejores resultados. Las diferencias significativas se dan entre los resultados de los alumnos cuyos profesores no proporcionan materiales casi nunca, que son los más bajos, y todos los demás. No se pueden realizar inferencias a partir de los

resultados de la categoría “nunca” porque es un porcentaje muy pequeño de alumnos.

Pregunta nº 46f del cuestionario del profesorado

¿Con qué frecuencia realiza estas actividades al iniciar un tema nuevo en clase?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
<i>Proporcionar materiales sobre el tema</i>	2%	9%	42%	37%	10%
Rendimiento	70%	63%	66%	67%	66%

* Por último, la cantidad de tiempo de clase que el profesor dedica a explicar un tema nuevo marca diferencias en los resultados de los alumnos ($F=4,14$, g.l.= 4,82, $p. \leq .0024$).

Pregunta nº 46g del cuestionario del profesorado

¿Con qué frecuencia realiza estas actividades al iniciar un tema nuevo en clase?

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
<i>Dedicar el tiempo de la clase a explicar</i>	32%	43%	19%	5%	0%
Rendimiento	67%	66%	65%	66%	--

Como puede apreciarse, los profesores en este nivel educativo no dedican la totalidad del tiempo de la clase a explicar un tema nuevo. Menos de un 20% lo hace algunas veces y son sus alumnos los que obtienen los rendimientos más bajos. Por el contrario, los profesores que nunca dedican el tiempo de la clase a explicar solamente son los que tienen los alumnos con mejores resultados.

13.4.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales de primer orden, las variables han quedado agrupadas en tres factores que explican el 61,9% de la varianza.

El primer factor aparece como un factor general que aglutina prácticamente todas las variables, salvo las que se refieren a seguir el libro de texto y utilizar todo el tiempo de la clase para realizar la explicación del tema. Este factor se ha denominado “**Presentación innovadora de los temas**” y explica el 32,3% de la varianza. Por consiguiente, los alumnos que puntúan alto en este factor tienen un profesorado que relaciona el tema que presenta

con algún supuesto de sus vidas cotidianas, averigua los conocimientos previos que sus alumnos puedan tener respecto de este tema, ofrece una visión general y proporciona materiales sobre contenidos relacionados con él y, por último, también plantea actividades para trabajar en pequeño grupo, aunque esta última variable satura con valores más altos, pero negativos, en el factor 2.

El segundo factor está formado por la variable con la puntuación positiva más alta que hace referencia al seguimiento por parte del profesorado del libro de texto al presentar los temas y dos variables más con puntuaciones altas, pero con valores negativos que se refieren al planteamiento de actividades para trabajar en pequeño grupo y a proporcionar materiales sobre los contenidos relacionados con el nuevo tema. Estas dos variables también saturan, y con valores positivos, en el primer factor. En este factor se encuentran los profesores que cuanto más siguen el libro de texto, menos plantean actividades en grupo y menos proporcionan materiales a la hora de presentar un tema nuevo. Este factor se ha llamado **“Utilización del libro de texto para presentar un tema nuevo”** y explica el 15,1% de la varianza.

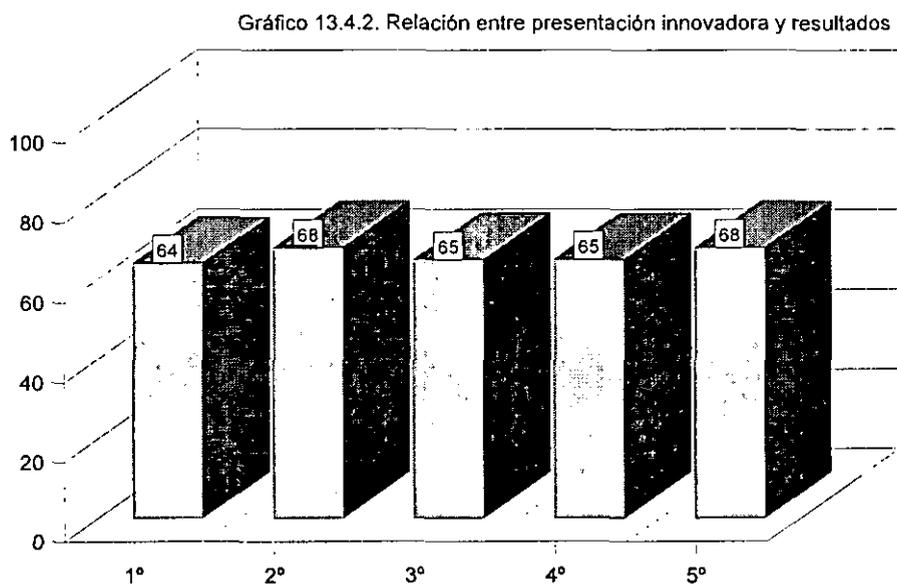
Matriz factorial de primer orden

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Presentación de los temas			
Averiguar los conocimientos previos	0,73504	-0,09526	-0,10240
Ofrecer una visión general sobre el tema	0,65692	-0,06023	0,03290
Relacionar el tema con algún supuesto de la vida diaria	0,79146	-0,08893	0,11907
Plantear actividades para trabajar en pequeño grupo	0,43558	-0,50071	0,18099
Seguir el libro de texto	0,01601	0,66380	0,02867
Proporcionar materiales sobre contenidos relacionados con el tema	0,63384	-0,50420	0,18971
Dedicar todo el tiempo de la clase a la explicación del tema	-0,01920	-0,00726	0,97152

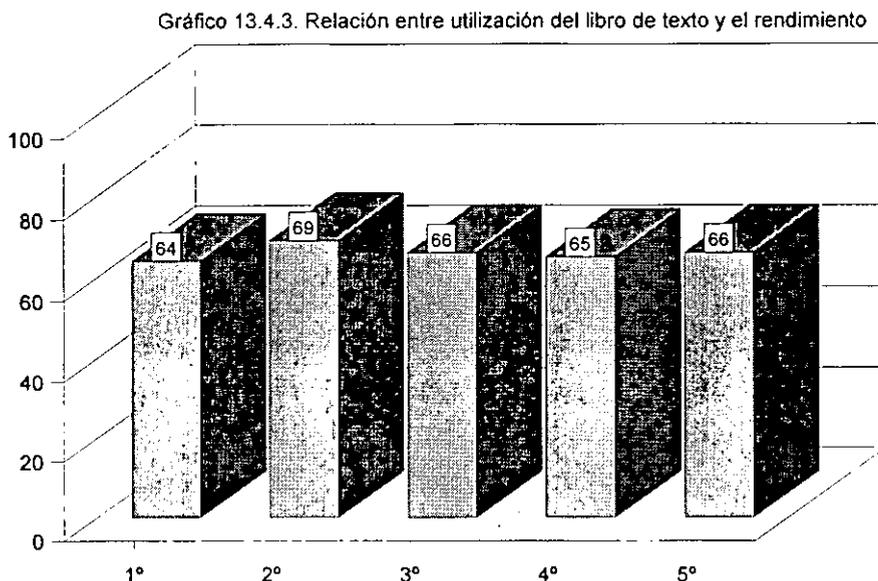
El tercer factor está formado solamente por una variable, la que hace referencia a la utilización de todo el tiempo de la clase para presentar el tema nuevo. Este factor se ha denominado **“Lección magistral”** y explica el 14,5% de la varianza.

13.4.2. Relación entre la forma en que el profesorado presenta los temas y el rendimiento de los alumnos

La mayor o menor frecuencia con la que el profesorado hace una *presentación innovadora de los temas* en clase influye en los resultados que obtienen sus alumnos ($F= 19,08$, $g.l.= 4,76$, $p. \leq .0000$). Los alumnos de profesores que hacen una presentación innovadora de los temas, bien escasamente (grupo 2º), bien muy innovadora (grupo 5º), son los que obtienen los resultados significativamente más altos que los que obtienen el resto de los grupos (ver Gráfico 13.4.2).



Existen diferencias significativas debidas a la mayor o menor puntuación en el factor que hace referencia a la *utilización del libro de texto* ($F= 22,22$, $g.l.= 4,76$, $p. \leq .0000$). Los rendimientos más altos los obtienen los alumnos del grupo segundo, esto es, los que tienen profesores que han puntuado más bien poco dentro del factor. También se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los alumnos con puntuaciones intermedias y altas y las que obtienen los que se encuentran en el grupo con puntuaciones más bajas y las segundas más altas (ver Gráfico 13.4.3).



La probabilidad de que una puntuación más o menos baja en el factor que hace referencia a la utilización de la *lección magistral* incida en un mejor o peor resultado de los alumnos está en el límite de la aceptación que se ha marcada ($F = 3,38$, $g.l. = 4,76$, $p. \leq .0091$). Los mejores resultados los obtienen los alumnos cuyos profesores están en el segundo grupo más bajo de puntuaciones en este factor. Estos resultados se diferencian significativamente de los que obtienen los alumnos cuyos profesores se encuentra en el grupo 4º (segundo con puntuaciones más altas).

Cuadro 13.4.1. Relación entre lección magistral y rendimiento

Lección magistral	1º	2º	3º	4º	5º
Rendimiento	66	67	66	65	66

13.4.3. Análisis factoriales de segundo orden

Al realizar los análisis factoriales de segundo orden los tres factores se han reducido a una única dimensión que se ha denominado “**forma de presentar los nuevos temas a los alumnos**” y explica el 42% de la varianza.

Matriz factorial de segundo orden

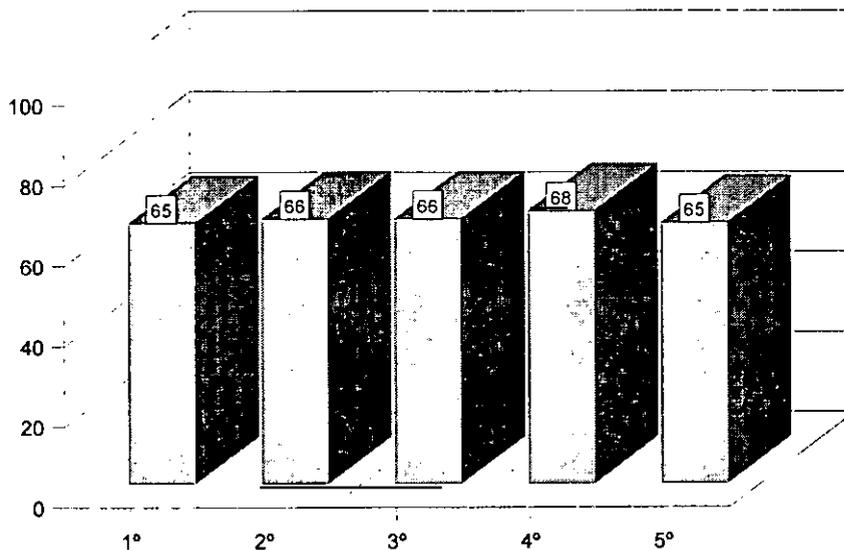
Presentación de los temas	Dimensión 1
Presentación innovadora de los temas	0,52055
Utilización del libro de texto para presentar un tema nuevo	0,52946
Lección magistral	0,21043

Saturan, con aproximadamente el mismo peso, dos de los factores de primer orden que hacen referencia a la presentación de los temas, tanto partiendo del uso del libro de texto como de la innovación (visión general, relación con algún supuesto de la vida diaria, planteamiento de actividades para trabajar en pequeño grupo, etc). No tienen cabida en esta dimensión el factor que se refiere al desarrollo de una lección magistral para presentar los temas a los alumnos.

13.4.4. Relación entre la dimensión *presentación de los temas* y el rendimiento de los alumnos

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos debidas a la mayor o menos puntuación en la dimensión *de presentación de los temas*, cuyos principales componentes son tanto la utilización de aspectos innovadores como el uso del libro de texto por parte del profesor ($F= 5,68$, $g.l.= 4,76$, $p. \leq .0002$).

Gráfico 13.4.4. Relación entre la presentación de temas y el rendimiento



Las diferencias se encuentran entre los resultados más altos obtenidos por los alumnos del grupo 4º (segundas puntuaciones más altas), y los más bajos que logran los de los grupos 1º y 5º (puntuaciones más altas y más bajas de la dimensión). (ver Gráfico 13.4.4).

En conclusión, los alumnos obtienen rendimientos más altos cuando el profesorado hace presentación innovadora de los temas en a clase, utilizan el libro de texto, pero no demasiado y no se prodigan en exposiciones magistrales.

13.5. La práctica docente

No hay una única perspectiva de concebir la enseñanza y orientar la práctica educativa. Escardamalia y Bereiter (1989) señalan, al menos, cuatro formas o modelos diferentes: la enseñanza como transmisión cultural, como entrenamiento de habilidades, como fomento del desarrollo natural y como producción de cambios conceptuales.

La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen la cultura. Se puede decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas. Constituye un enfoque denominado "tradicional" que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades e intereses de los alumnos. Pero la práctica docente también puede y debe centrarse en el entrenamiento de las habilidades y en el entendimiento de la enseñanza como fomento del desarrollo natural (Gimeno 1991).

Los comportamientos docentes, los estilos de enseñanza, no pueden ser diferentes a la naturaleza de los contenidos culturales a los que se aplican. La forma de actuar del docente en los intercambios educativos, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las exigencias previstas o no de la vida cambiante del aula, el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y los efectos de todo el proceso en el grupo y en cada alumno en particular, dependen en gran medida de sus concepciones básicas y de sus creencias pedagógicas. El pensamiento pedagógico del profesor, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye

decisivamente en su comportamiento docente en todas y cada una de las fases de enseñanza (Clark y Peterson, 1986; Yinger, 1986, Pérez Gómez y Gimeno, 1988).

Para el maestro los retos didácticos no se reducen a la solución de problemas aplicando recetas porque las situaciones de la práctica en clase se presentan siempre, en cierta medida, como casos únicos. Por eso las recetas y estrategias curriculares predeterminadas desde fuera, partiendo del supuesto de homogeneidad de los grupos, del currículo y de los procesos y ritmos de aprendizaje, no son válidas. La realidad quiebra el principio de homogeneización, planteándose la necesidad de atender las diferencias individuales y colectivas de los distintos individuos, culturas y grupos sociales.

En este punto se contempla aspectos sobre la actividad desarrollada diariamente por el profesor, empezando por algunos procedimientos que haya empleado la quincena anterior a la contestación del cuestionario. Con el análisis de las variables de este apartado se pretende contrastar la última parte de la hipótesis quinta de este estudio: *la práctica docente influye en los resultados que los alumnos obtienen en comprensión lectora.*

Pregunta nº 32g del cuestionario del Profesorado

¿Con qué frecuencia ha empleado estos procedimientos, durante la quincena anterior a la contestación de este cuestionario, con el grupo de alumnos que es objeto de estudio?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Explicación del profesor con pausas	0%	0%	6%	48%	45%
Rendimiento	--	--	62%	66%	66%

* El procedimiento más empleado en la quincena anterior es la explicación del profesor con pausas en las que los alumnos intervienen preguntando. Esta actividad afecta a casi todo el alumnado (93%). Aun cuando el análisis de varianza señala la existencia de diferencias significativas ($F=11,58$, g.l.= 4,82, $p.<.0000$), no se puede inferir nada de las mismas, por la utilización más o menos frecuente de este procedimiento, en los rendimientos obtenidos por los alumnos porque el porcentaje de éstos cuyos profesores nunca o casi nunca lo utilizan es prácticamente el 0% y muy reducido el que lo hace sólo a veces.

* La utilización con mayor o menor frecuencia del procedimiento de intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo, con exposición de conclusiones a toda la clase marca diferencias en el rendimiento obtenido por los alumnos ($F= 21,17$, g.l.= 4,75, $p. \leq .0000$). Las diferencias son significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores han utilizado este procedimiento con frecuencia y los que han logrado los que sus profesores lo realizan con menor frecuencia. Con respecto a los rendimientos obtenidos por los alumnos cuyos profesores recurren siempre a esta procedimiento no pueden sacarse inferencias por el escaso porcentaje al que afecta. En cualquier caso la utilización de este procedimiento va unida a mejores resultados.

Pregunta nº 32h del cuestionario del Profesorado

¿Con qué frecuencia ha empleado estos procedimientos, durante la quincena anterior a la contestación de este cuestionario, con el grupo de alumnos que es objeto de estudio?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Intervención de los alumnos en grupos	9%	21%	40%	23%	5%
Rendimiento	65%	64%	65%	69%	68%

* El procedimiento de explicar conceptos usando con más o menos frecuencia objetos materiales, incide en los resultados que los alumnos obtienen ($F= 8,29$, g.l.= 4,78, $p. \leq .0000$).

Pregunta 47a del cuestionario del Profesorado

Señale con qué frecuencia utiliza en su aula las siguientes prácticas docentes

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Explicar conceptos con objetos materiales	5%	23%	47%	18%	6%
Rendimiento	62%	67%	66%	67%	65%

La prueba de Scheffé señala diferencias significativas entre los resultados de los alumnos cuyos profesores están en las categorías intermedias y los de aquellos cuyo profesorado está en las categorías extremas, que son los que obtienen los resultados más bajos. En cualquier caso, el porcentaje de alumnos que se ve afectado por estos dos procedimientos es escaso.

* La frecuencia con la que el profesorado hace ver cómo utilizar la materia en la vida diaria hace que sean distintos los resultados obtenidos por los alumnos ($F= 19,85$, $g.l.= 4,79$, $p. \leq .0000$). Las diferencias se observan entre los resultados de los alumnos cuyos profesores utilizan con frecuencia o siempre esta práctica docente y los que obtienen aquellos cuyos profesores sólo la utilizan a veces o incluso menos frecuentemente, aunque en estos casos el porcentaje de alumnos es realmente pequeño.

Pregunta 47b del cuestionario del Profesorado

Señale con qué frecuencia utiliza en su aula las siguientes prácticas docentes

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Cómo utilizar la materia en la vida diaria	1%	4%	21%	47%	27%
Rendimiento	61%	61%	64%	67%	67%

* No hay profesores que casi nunca o nunca hagan controles a sus alumnos para conocer lo que éstos han aprendido, pero sí existen diferencias en el resultado obtenido por los alumnos en función de la categoría en la que se encuentren sus profesores respecto de la frecuencia con que realizan esta práctica docente ($F= 11,44$, $g.l.= 3,83$, $p. \leq .0000$). Los alumnos de las dos categorías de mayor frecuencia tienen resultados significativamente mejores que los de la categoría *algunas veces*.

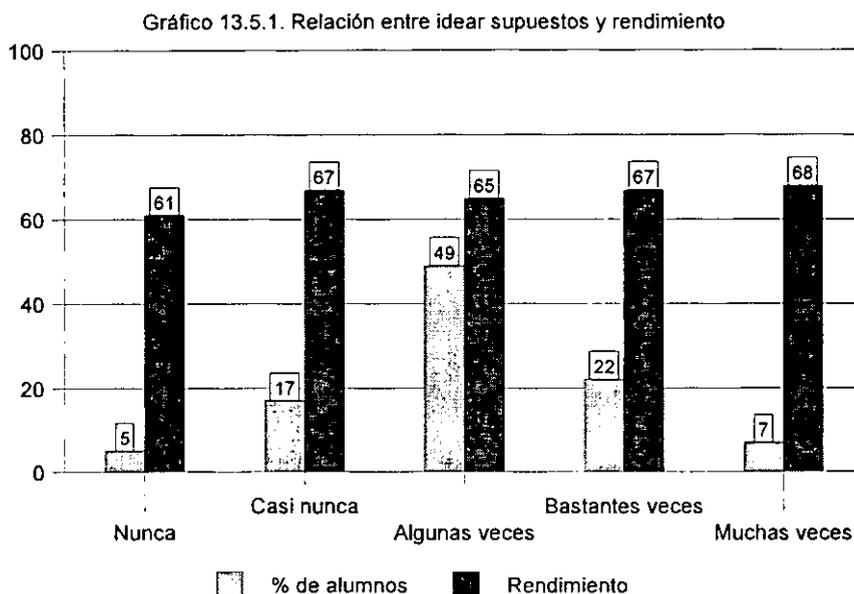
Pregunta 47c del cuestionario del Profesorado

Señale con qué frecuencia utiliza en su aula las siguientes prácticas docentes

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Realizar controles	0%	0%	22%	52%	26%
Rendimiento	--	--	65%	66%	67%

* El hecho de que el profesorado facilite, con más o menos frecuencia, el que sus alumnos ideen supuestos sobre los que trabajan después incide en un mejor o peor rendimiento de estos ($F= 14,15$, $g.l.= 4,75$, $p. \leq .0000$).

Las diferencias se aprecian entre los resultados de los alumnos cuyos profesores realizan esta práctica bastante o muchas veces y los que obtienen aquellos cuyos profesores lo hacen con menor frecuencia, salvo el caso de la categoría *algunas veces* (ver Gráfico 13.5.1).



* Que el profesorado fomente, en mayor o menor medida, que los alumnos utilicen la biblioteca para consultar libros, revistas, etc., relacionados con el tema que trabajan, no tiene incidencia alguna en los resultados que éstos obtienen ($F= 2,40$, g.l.= 4,82, $p. \leq .0481$). La frecuencia con que se lleve a cabo esta actividad va a depender en muchos casos de la dotación de las aulas y de los centros por un lado y de la cercanía al domicilio de los alumnos de una biblioteca pública por otro. En cualquier caso, dada la edad de los alumnos, la ampliación y la investigación no se hacen notar tanto en los resultados que obtienen como la comprensión de los conocimientos básicos y fundamentales.

Pregunta 47h del cuestionario del Profesorado

Señale con qué frecuencia utiliza en su aula las siguientes prácticas docentes

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Utilización de la biblioteca	0%	6%	27%	39%	28%
Rendimiento	--	66%	65%	67%	66%

* Dar clases magistrales en las que los alumnos toman notas es una práctica poco o nada habitual entre el profesorado de este nivel educativo. Pero existen diferencias significativas en los resultados de los alumnos que

están relacionadas con el hecho de que sus profesores nunca utilicen la clase magistral o que casi nunca lo hagan ($F= 7,03$, $g.l.= 4,81$, $p. \leq .0000$).

De los resultados obtenidos por los alumnos cuyos profesores realizan esta práctica docente con frecuencia no se pueden sacar inferencias debido al pequeño porcentaje de alumnos que se ven afectados por esta práctica educativa.

Pregunta 47j del cuestionario del Profesorado

Señale con qué frecuencia utiliza en su aula las siguientes prácticas docentes

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Clases magistrales	59%	31%	8%	2%	0%
Rendimiento	67%	65%	66%	68%	--

* Por último, los rendimientos de los alumnos son diferentes en función de la frecuencia con que el profesorado les indica que deben hacer solos los ejercicios del libro ($F= 12,26$, $g.l.= 4,81$, $p. \leq .0000$). Los alumnos que tienen profesores que utilizan esta práctica con frecuencia son los que significativamente obtienen rendimientos más bajos que los obtenidos por los de las demás categorías.

Pregunta 47k del cuestionario del Profesorado

Señale con qué frecuencia utiliza en su aula las siguientes prácticas docentes

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Hacer los ejercicios del libro	9%	16%	34%	21%	20%
Rendimiento	67%	68%	66%	64%	66%

13.5.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales de primer orden, las nueve variables se agrupan en tres factores que explican el 50,3% de la varianza.

El primer factor, que explica el 22,4% de la varianza, se ha denominado “**procedimientos activos y participativos**”. En este factor se agrupan las variables en las que el profesorado manifiesta que facilita que los alumnos

ideen sus propios supuestos sobre los que puedan trabajar después, que explica conceptos utilizando objetos materiales y que fomenta que el alumnado utilice la biblioteca. También satura en este factor, pero con valores negativos, la intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo.

El segundo factor está formado por dos variables, explica el 14,4% de la varianza y se ha llamado “**procedimientos pasivos**”. El profesorado que puntúa con valores más altos en este factor es el que utiliza como procedimientos más frecuentes en su práctica docente las clases magistrales en las que los alumnos toman notas y les indica después que deben hacer sólo los ejercicios del libro.

El tercer factor explica el 13,5% de la varianza y se denomina “**procedimientos tradicionales**”. En este factor puntúan altamente, con valores negativos, los profesores que con más frecuencia explican en clase los temas con pausas en las que intervienen los alumnos haciendo preguntas y, con valores positivos, los que suelen realizar controles para conocer lo que los alumnos han aprendido.

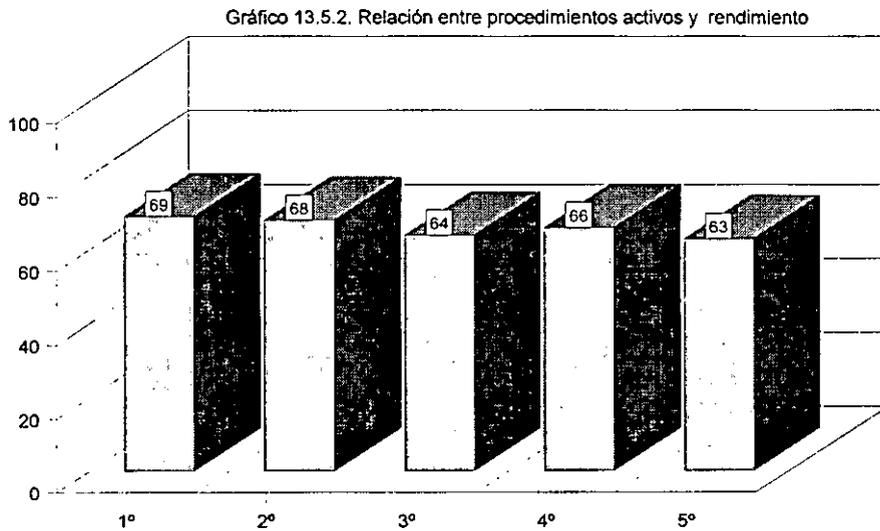
Matriz factorial de primer orden

<i>Práctica docente</i>	<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>
Explicación del profesor con pausas para intervención de alumnos	-0,22233	0,37554	-0,69520
Intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo	-0,58181	-0,04224	-0,21200
Explicar conceptos usando objetos materiales	0,69138	-0,04554	-0,09295
Hacer ver cómo utilizar la materia en la vida diaria	0,607223	0,00486	0,08012
Realizar controles para conocer lo que los alumnos han aprendido	0,01855	0,16234	0,76042
Facilitar que los alumnos ideen los supuestos sobre los que trabajan	0,72440	0,08573	0,11008
Fomentar que los alumnos utilicen la biblioteca	0,42385	0,23734	0,38189
Dar clases magistrales y que los alumnos tomen notas	0,05559	0,67496	-0,15013
Indicar a los alumnos que deben hacer sólo los ejercicios del libro	0,04002	0,78076	0,26051

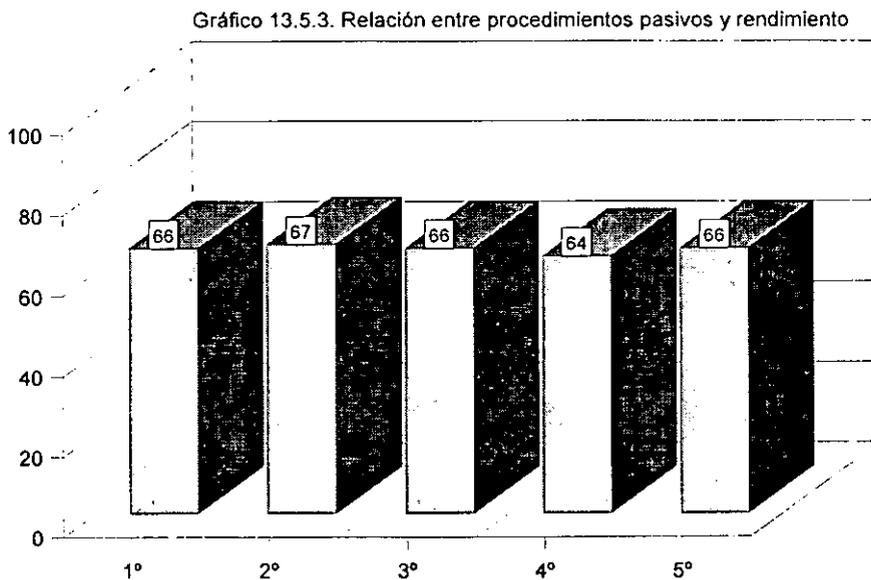
11.5.2. Relación entre los factores de práctica docente y resultados

La mayor o menor utilización de los *procedimientos activos y participativos* por parte del profesor lleva consigo unas diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 27,04$, $g.l.= 4,63$, $p. \leq .0000$).

Cuanto menos partidario es el profesorado de que los alumnos ideen sus propios supuestos sobre los que puedan trabajar después, de explicar conceptos utilizando objetos materiales y de fomentar que se utilice la biblioteca, los alumnos obtienen rendimientos significativamente mejores (ver Gráfico 13.5.2.)

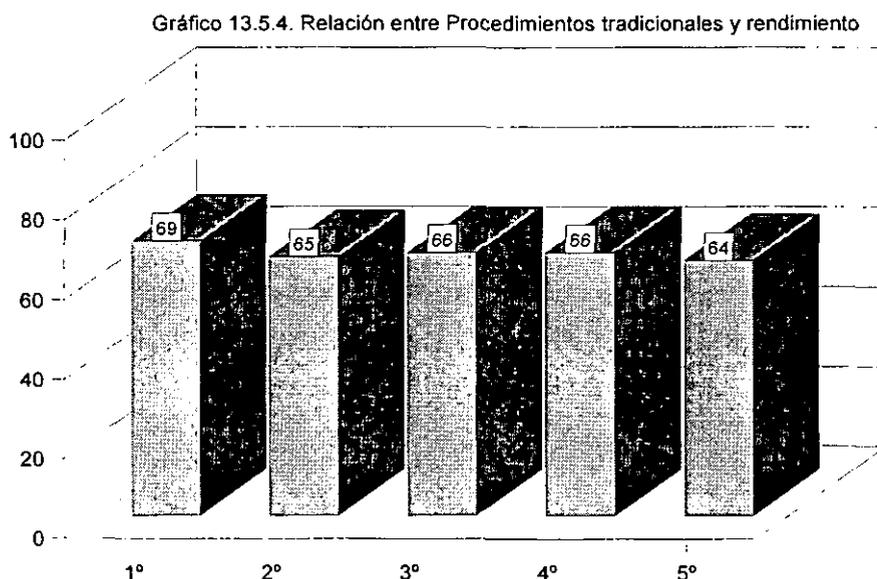


La menor utilización por parte del profesorado de *procedimientos pasivos* tales como impartir clases magistrales en las que los alumnos toman notas e indicarles que deben hacer sólo los ejercicios del libro supone un rendimiento mayor por parte de los alumnos ($F=4,14$, g.l. = 4,63 $p. \leq .0024$). Ver Gráfico 13.5.3.



También existen diferencias significativas en función de la frecuencia con que el profesorado utiliza los *procedimientos tradicionales* ($F= 4,14$, g.l.= 4,63, $p. \leq .000$).

Dentro de los procedimientos tradicionales, cuanto menos utiliza el profesorado controles para conocer lo que los alumnos han aprendido y más veces explica en clase los temas con pausas en las que intervienen dichos alumnos, éstos obtienen resultados significativamente mejores que los alumnos que tienen profesores en otras categorías de frecuencia. Por el contrario, cuantas más veces utiliza el profesor controles para conocer lo que los alumnos han aprendido y menos veces explica en clase los temas con pausas en las que intervienen los alumnos, los resultados de éstos son más bajos (ver Gráfico 13.5.4).



13.5.3. Análisis factoriales de segundo orden

Al realizar los análisis factoriales de segundo orden, los tres factores se han reducido a una única dimensión que se ha denominado “**práctica docente del profesorado**” y explica el 39,3% de la varianza.

Matriz factorial de segundo orden

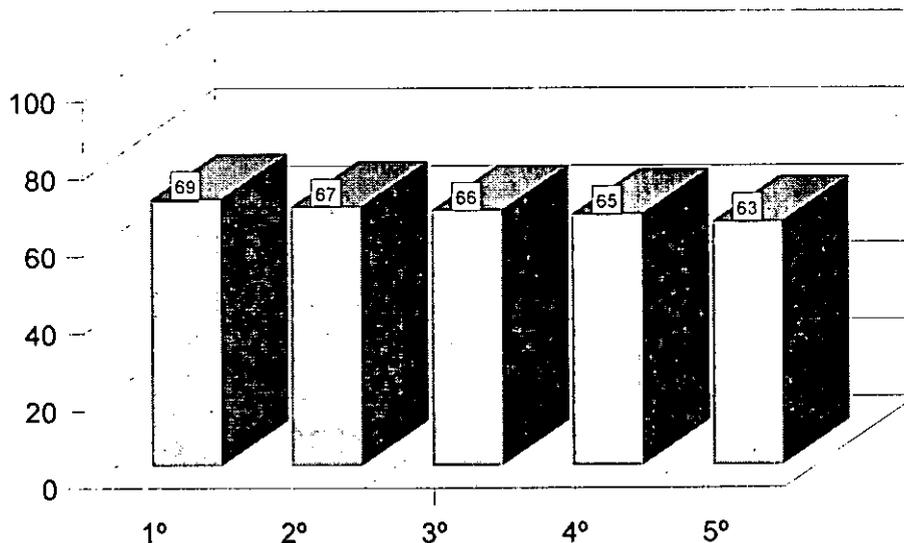
Práctica docente del profesorado	Dimensión 1
Procedimientos activos y participativos	0,49690
Procedimientos pasivos	0,16973
Procedimientos tradicionales	0,51355

Esta dimensión recoge tanto los *procedimientos tradicionales* como *participativos* del profesorado. Se trata mayoritariamente de profesores que facilitan que los alumnos ideen sus propios supuestos sobre los que puedan trabajar después, que explican conceptos utilizando objetos materiales, que fomentan la utilización de la biblioteca y que realizan controles para conocer lo que los alumnos han aprendido.

13.5.4. Relación entre la dimensión *práctica docente del profesorado* y el rendimiento de los alumnos

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos debidas a la mayor o menor puntuación del profesorado en la dimensión denominada *práctica docente del profesorado* ($F= 22,57$, g.l.= 4,63, $p.< .0000$). Las diferencias se encuentran, por un lado, entre el grupo 1º, cuyos alumnos obtienen los mejores resultados, y todos los demás grupos y, por otro, entre el grupo 5º, cuyos alumnos obtienen los resultados más bajos, y todos los demás (ver Gráfico 13.5.5).

Gráfico 13.5.5. Relación entre práctica docente y rendimiento



Así pues, cuando el profesorado es más partidario de utilizar procedimientos en los que los alumnos ideen sus propios supuestos sobre los que puedan trabajar después, expliquen conceptos utilizando objetos materiales, fomenten la utilización de la biblioteca y realicen controles para conocer lo que los alumnos han aprendido, éstos obtendrán resultados más bajos.

CAPÍTULO XIV. Las características del alumnado y su relación con los resultados que obtiene.

En este capítulo se analiza qué *características de los alumnos influyen en sus resultados en comprensión lectora.*

En un primer momento se analizará la edad de los alumnos en relación con la repetición de curso y el comienzo de la escolaridad, y su relación con los resultados escolares. Se hará lo mismo con las expectativas del alumno sobre el nivel de estudios que quiere realizar y la importancia que da a ir bien en los estudios y la relación de ambas variables con el rendimiento que obtiene en comprensión lectora. Por último, se va a analizar la forma en que el alumno administra su tiempo fuera de la escuela y las actividades que realiza relacionándolo con el rendimiento que obtiene.

En un segundo momento se va a analizar las diferencias en el rendimiento que obtienen los alumnos que puedan ser debidas tanto al sexo del alumnado como del profesorado.

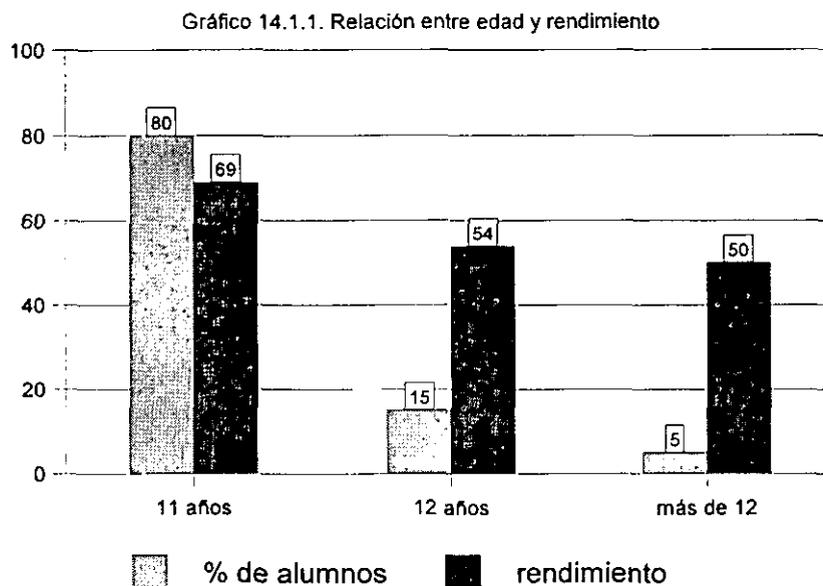
La titularidad y el tamaño de los centros en los que estudian los alumnos pueden ser otras variables que incidan en el rendimiento que obtienen.

14.1. Los aspectos descriptivos del alumno

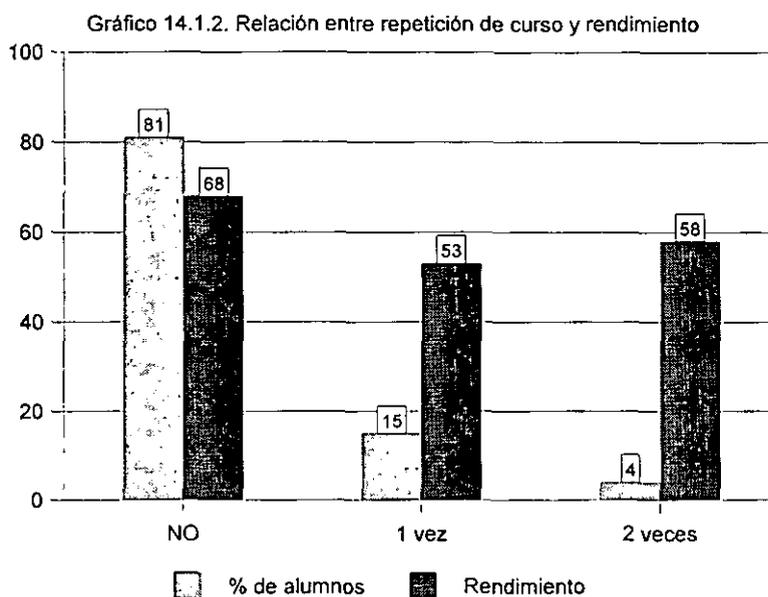
En el primer apartado se trata de comprobar si la edad de los alumnos, la edad de comienzo de la escolaridad o la repetición de curso inciden en el rendimiento de los alumnos.

* La edad es una de las características del alumno que suele tener relación con su rendimiento. El alumno que supera la edad cronológica con la que debería realizar sus estudios es que ha tenido, en principio, algún problema que ha podido deberse a muchas y variadas causas, pero que, en definitiva, le ha impedido seguir una escolaridad en la edad normal. Enfermedad, lejanía de los centros escolares, problemas de aprendizaje,

etc., suelen ser las causas más comunes. En cualquier caso, se trata de alumnos con problemas en el rendimiento escolar. Los resultados de comprensión lectora muestran que el rendimiento es más bajo a medida que el alumno se aleja de la edad normalizada para el curso que realiza ($F=546,94$, $g.l.=3,10$, $p.\leq .0000$). Ver Gráfico 14.1.1.



* El hecho de haber repetido o no algún curso escolar tiene relación con el resultado que los alumnos obtienen ($F=820,35$, $g.l.=2,10$, $p.\leq .0000$). Los alumnos que repiten curso suelen tener problemas de aprendizaje que, en muchos casos, no desaparecen por la repetición de curso. Estos son también los alumnos que tienen un nivel de motivación e interés más bajo. Quizá la repetición de curso sea positiva sólo en el caso de que los problemas de aprendizaje de los alumnos se deban a motivos extraescolares (enfermedades, cambio de ciudad, etc) o a un retraso madurativo que puede ser superado en el transcurso de un curso escolar (ver Gráfico 14.1.2).



En conclusión, los alumnos que no han repetido curso tienen un rendimiento mejor que aquellos que han repetido curso una o dos veces.

Resulta lógico suponer que hay una estrecha relación entre estas características por lo que se ha realizado un cruce entre ambas de manera que pueda tenerse en cuenta esta relación en posteriores análisis.

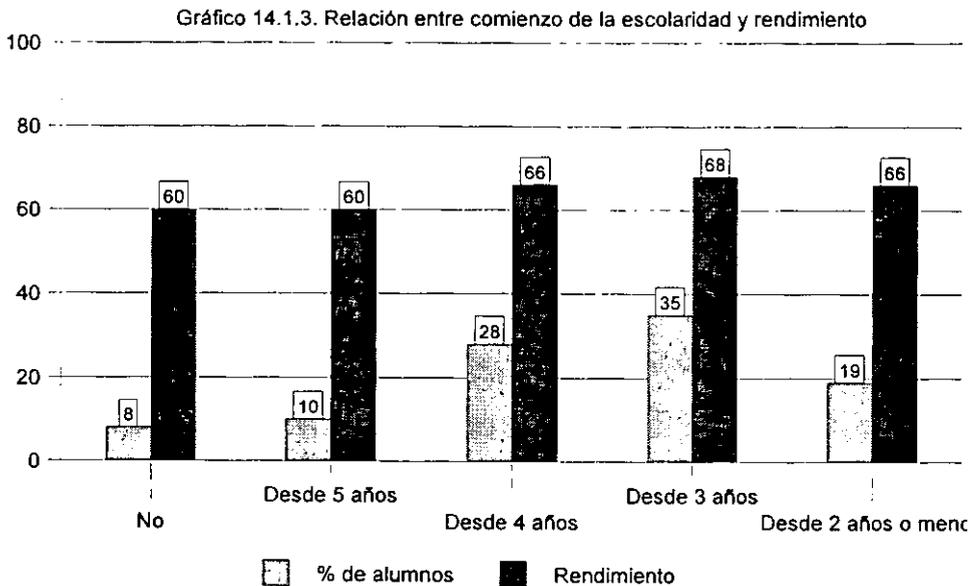
Como puede apreciarse en la Tabla 14.1.1, a mayor número de cursos repetidos, mayor edad, y son muy pocos casos los que se quedan fuera de esta relación.

Tabla 14.1.1. Relación entre edad y repetición de curso

Row Pct Col Pct	Sí, una vez 1	Sí, dos veces 2	No he repetido 3	Row Total
1981	8,7	85,4	5,8	412
1	2,4	78,6	,3	4,0
1982	90,2	1,8	8,0	1533
2	93,4	6,3	1,5	14,8
1983	,7	,1	99,2	8342
3	3,7	1,8	98,2	80,5
Column Total	1480 14,3	448 4,3	8430 81,4	10350 100.

Por ejemplo, lo lógico es que la mayoría de los alumnos de la muestra nacidos en 1983 no hayan repetido curso ninguna vez, y en esa situación se encuentra el 99,2% de los alumnos. Los nacidos en 1982 lo más probable es que hayan repetido una vez, lo que ocurre en el 90,2% de los casos. Por último, los nacidos en 1981 son los que con mayor probabilidad han podido repetir en dos ocasiones, lo que ocurre en el 85,4% de los casos. El resto, aunque tienen más edad de la que les corresponde por el curso que realizan, no han repetido por lo que la no coincidencia entre la edad cronológica y la edad requerida para el curso que realiza se deben a otras causas.

Existen diferencias en el porcentaje de aciertos alcanzado por los alumnos en función de si éstos han iniciado o no su escolaridad antes de la obligatoriedad de hacerlo e, incluso, aparecen diferencias que son debidas al número de años cursados en educación preescolar ($F= 76,06$, $g.l.= 4,10$, $p.< .0000$). Así, los que no han asistido a la escuela hasta que no ha sido obligatorio hacerlo y los que iniciaron su escolaridad un año antes tienen un rendimiento medio significativamente inferior al de los que inician su escolaridad a los dos, tres o cuatro años. El rendimiento significativamente más alto corresponde a los alumnos que inician su escolaridad a los tres años (ver Gráfico 14.1.3).



En conclusión, tanto *la edad y la repetición de curso como el inicio de la escolarización* de los alumnos tienen una estrecha relación con el rendimiento de forma que cuando en los alumnos coincide la edad cronológica con la requerida para la realización del curso que se estudia es porque *no ha tenido problemas que hayan interferido en su rendimiento. y sí buen rendimiento.* Por otra parte, los alumnos que han realizado dos o tres años de educación preescolar son también los que obtienen los resultados más altos.

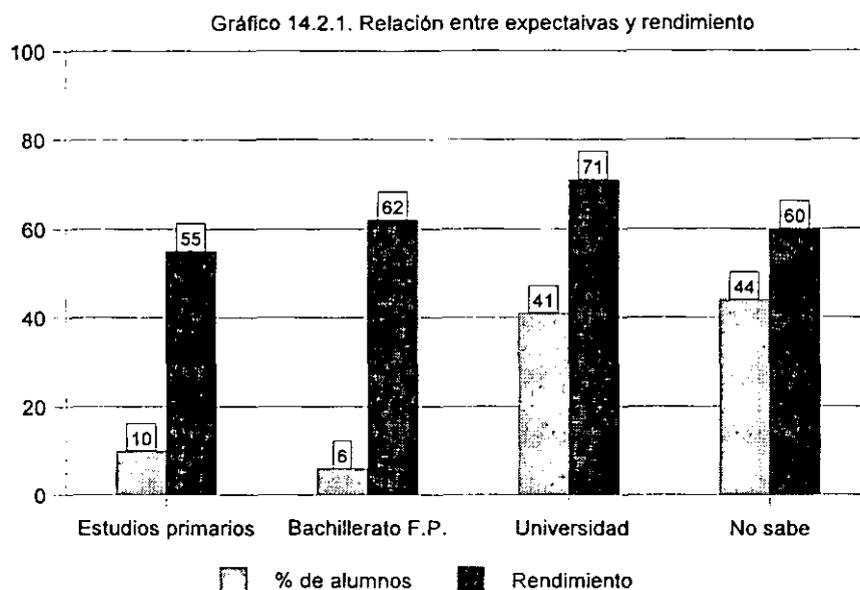
14.2. Las expectativas de los alumnos

Existen numerosas investigaciones sobre la incidencia de las expectativas de los alumnos en el rendimiento escolar y, como podrá comprobarse, todas llegan a la misma y clara conclusión.

Sánchez Pernas (1984) señala que las expectativas de lo que el autor llama *competencia percibida* se forman esencialmente a través de la información que los alumnos reciben acerca de la adecuación de sus acciones a la meta que persiguen. Las expectativas de padres, tutores y alumnos tienen elementos en común aunque éstos no contribuyen a explicar *las expectativas de cada uno de ellos. Son las expectativas del profesor las que mejor predicen en nivel de competencia académica del alumno.* También se pone de manifiesto una relación entre las propias expectativas del alumno y su rendimiento. Tejedor y colaboradores (1987) concluyen su investigación señalando que la relación entre las expectativas y el rendimiento es clara: *a mayores expectativas de terminación de estudios, mejor rendimiento.* Navas Martínez (1990) comprueba que existe una correlación positiva entre *las expectativas del profesor y el rendimiento académico del alumno y entre las expectativas del alumno y su rendimiento académico.*

En este apartado se trata de comprobar, una vez más, la relación que parece existir entre el nivel de expectativas de los alumnos y sus resultados en comprensión lectora. Con ello se pretende contrastar una parte de la hipótesis sexta que se enunciaba en los siguientes términos: *las expectativas que los alumnos tienen con respecto al nivel de estudios que pretenden alcanzar influyen en los resultados obtenidos.*

* Como puede apreciarse, existen diferencias en función de las expectativas que el alumno tenga sobre sus estudios (267,34, g.l.= 4,61, p.< .0000). A mayor nivel de expectativas, mejor rendimiento. El rendimiento más alto corresponde a los alumnos que piensan cursar estudios universitarios (ver Gráfico 14.2.1).



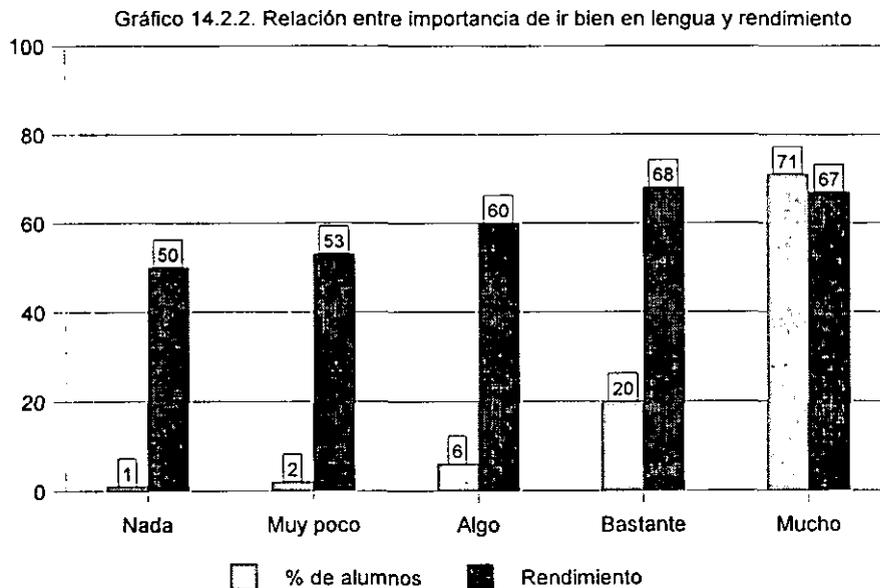
Hay que tener en cuenta que un 44% de los alumnos, dada su edad, no están decididos sobre cuál va a ser el nivel de estudios que quieren realizar. Para análisis posteriores con esta variable estos alumnos no serán tenidos en cuenta como categoría *no sabe* puesto que en un determinado momento, se repartirán entre los otros tres grupos restantes.

El saber qué nivel se quiere alcanzar en los estudios tiene, sin duda, un componente de madurez personal, pero también existe una relación muy fuerte con el ambiente del alumno. Es frecuente que el niño, una vez pasada la edad de querer las profesiones estereotipos, se incline por aquellas profesiones que tiene más próximas, y se prepare para ellas, por consiguiente los que pretenden llegar a estudios universitarios es probable que pertenezcan a niveles sociales más favorecidos; pero también puede tratarse de un deseo -el de llegar a la universidad- consecuencia de unos

buenos resultados escolares. Tanto la madurez personal como el nivel social influyen en los resultados que se obtienen en rendimiento.

* Cuando el alumno considera importante una asignatura, está generando unas expectativas sobre ella que pueden ampliarse a los estudios en general y a la importancia que éstos tienen para el alumno, de tal forma que parece razonable pensar que existe una estrecha relación entre las expectativas futuras sobre el nivel de estudios y la importancia actual que se le da a los mismos. Por ello se les preguntó a los alumnos si para ellos era importante ir bien, en este caso, en Lengua.

Se ha podido comprobar que ir bien o mal en Lengua marca diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos ($F= 65,67$, g.l.= 4,10, $p. \leq .0000$). Para casi la totalidad de los alumnos (91%) es bastante o muy importante ir bien en esta área y sus rendimientos son algo superiores a la media de la prueba. El pequeño porcentaje que considera muy poco o nada importante ir bien en esta materia obtiene un rendimiento mucho más bajo que los alumnos de las otras dos categorías (ver Gráfico 14.2.2).



A continuación se puede comprobar (Tabla 14.2.1.) la estrecha relación que existe entre estas dos variables y tenerlo en cuenta en análisis posteriores.

Tabla 14.2.1. Relación entre nivel de estudios e ir bien en lengua

Row Pct Col Pct	Muy importante 1	Bastante importante 2	Algo importante 3	Muy poco importante 4	Nada importante 5	Row Total
Primaria 1	64,5 14,3	22,0 18,2	9,6 32,6	2,1 40,8	1,9 45,0	951 16,4
Bachillerato 2	73,3 10,8	19,7 10,9	4,9 11,1	1,4 18,4	.6 10,0	634 10,9
Universidad 3	76,1 74,9	19,3 70,9	3,7 56,3	0,5 40,8	.4 45,0	4217 72,7
Column Total	4288 73,9	1146 19,8	279 4,8	49 .8	40 .7	5802 100

Como conclusión de este punto puede decirse que cuanto más alto es el nivel de expectativas que el alumno tiene en relación con sus estudios y cuanto más cree que es importante tener buenas notas en Lengua, más altos son también los rendimientos que obtiene en comprensión lectora.

14.3. El tiempo del alumno fuera de la escuela

Este bloque está formado por cinco variables a través de las cuales se conoce de qué manera distribuye el alumno el tiempo libre del que dispone. Con ello se pretende demostrar la hipótesis duodécima del estudio que afirma que *la realización de actividades extraescolares, estén éstas más o menos relacionadas con la comprensión lectora, influye en el rendimiento.*

De entre las múltiples actividades que pueden realizar los alumnos fuera del horario escolar se van a analizar las siguientes:

- Las horas diarias dedicadas a ver televisión
- Las horas diarias dedicadas a hacer los deberes de la escuela
- La frecuencia con la que hace las tareas escolares
- El tiempo semanal dedicado a la realización de deportes
- El tiempo semanal dedicado al estudio de un idioma

* El número de horas dedicadas a ver TV por los alumnos les lleva a la obtención de porcentajes de rendimiento más o menos altos. Así, los que dedican cuatro o más de cuatro horas diarias a esta actividad tienen un rendimiento significativamente inferior en las pruebas que los alumnos que dedican de dos a tres horas y también más bajos que los que dedican una hora o menos diaria, aunque en este caso las diferencias no son significativas.

Pregunta 25 del cuestionario del alumno
¿Cuántas horas ves televisión diariamente?

	1 hora o menos	2 horas	3 horas	4 horas o más
Horas diarias de ver TV	35%	28%	17%	20%
Rendimiento medio en Lengua	64%	66%	65%	62%

* El tiempo dedicado a hacer los deberes. Los alumnos que dedican dos o más horas diarias a hacer los deberes o trabajos escolares de todas las materias obtienen un rendimiento mejor en la prueba de lectura que aquellos que dedican hasta una hora o menos.

Pregunta 26 del cuestionario del alumno
Normalmente ¿cuanto tiempo dedicas cada día a hacer los deberes o trabajos escolares?

	No tiene o o los hace	Hasta 1 hora	Hasta 2 horas	3 horas o más
Horas diarias para hacer los deberes	5%	32%	41%	22%
Rendimiento medio en Lengua	51%	61%	67%	67%

* En otro punto del cuestionario se volvía preguntar al alumno sobre un asunto similar a este: la frecuencia con la que realiza tareas o deberes en casa. En este caso no se pedían las horas que dedica la trabajo escolar, sino la periodicidad con la que realiza los deberes. La periodicidad con la que se hacen las tareas no parece que marque diferencias en los resultados, pero los alumnos que no las realizan tienen los rendimientos más bajos.

Pregunta 47a. del cuestionario del alumno
Señala con qué frecuencia haces tareas para casa

	Casi nunca o nunca	Frecuentemente	Muy o bastante frecuentemente
Frecuencia en hacer tareas para casa	7%	16%	77%
Rendimiento medio en Lengua	61%	64%	65%

* El hecho de que los alumnos dediquen su tiempo libre a la realización de algún deporte con periodicidad semanal no parece que se vea reflejado en un mejor o peor rendimiento en comprensión lectora.

Pregunta 27b. del cuestionario del alumno

¿Realizas algún deporte periódicamente cada semana?

	Sí	No
Realizas deporte periódicamente a la semana	69%	31%
Rendimiento medio en Lengua	66%	65%

* Los alumnos que estudian un idioma fuera del horario escolar obtienen un rendimiento superior en las pruebas al de aquellos que no lo estudian. La relación que pueda haber entre esta actividad y los resultados obtenidos en comprensión lectora quizá tenga que ver, por un lado, no tanto con la materia en sí como con el interés y la motivación que los alumnos tengan por aprender y, por otro, porque estudiar un idioma puede ayudar a la comprensión de otro.

Pregunta 27b. del cuestionario del alumno

¿Estudias un idioma con actividad periódica semanal?

	Sí	No
Realización de actividades: idioma	29%	71%
Rendimiento medio en Lengua	69%	62%

14.3.1. Análisis factoriales de primer orden

Realizados los análisis factoriales con las cinco variables se han agrupado en dos factores que explican el 48,1% de la varianza.

El primer factor se ha denominado “**Televisión y deberes**”. Los alumnos que más alto puntúan en este factor son los que más tiempo dedican diariamente a ver televisión y por consiguiente los que menos tiempo dedican a realizar en casa los deberes de la escuela. Este factor explica el 26,3% de la varianza.

Matriz factorial de primer orden

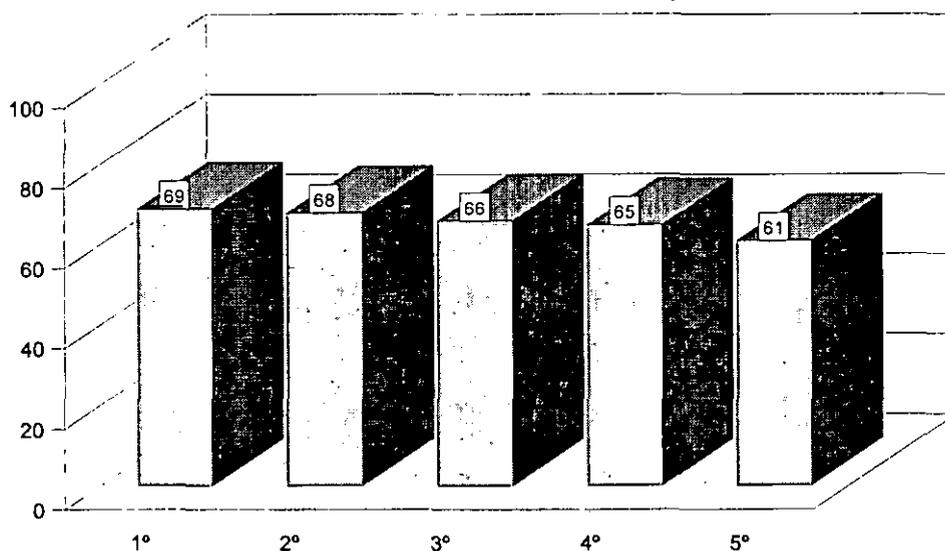
Tiempo fuera de la escuela	Factor 1	Factor 2
Número de horas para ver televisión	0,47751	0,08428
Tiempo dedicado diariamente a hacer los deberes	-0,72439	-0,01930
Dedicación periódica al deporte	-0,15255	0,77218
Dedicación periódica al aprendizaje de un idioma	0,27013	0,70383
Frecuencia en hacer tareas para casa	-0,67981	0,02768

El segundo factor agrupa las variables en las que el alumno manifiesta que realiza las actividades que dan nombre al factor: “**Idiomas y deporte**” y explica el 21,8% de la varianza.

14.3.2. Relación entre el tiempo del alumno fuera de la escuela y rendimiento

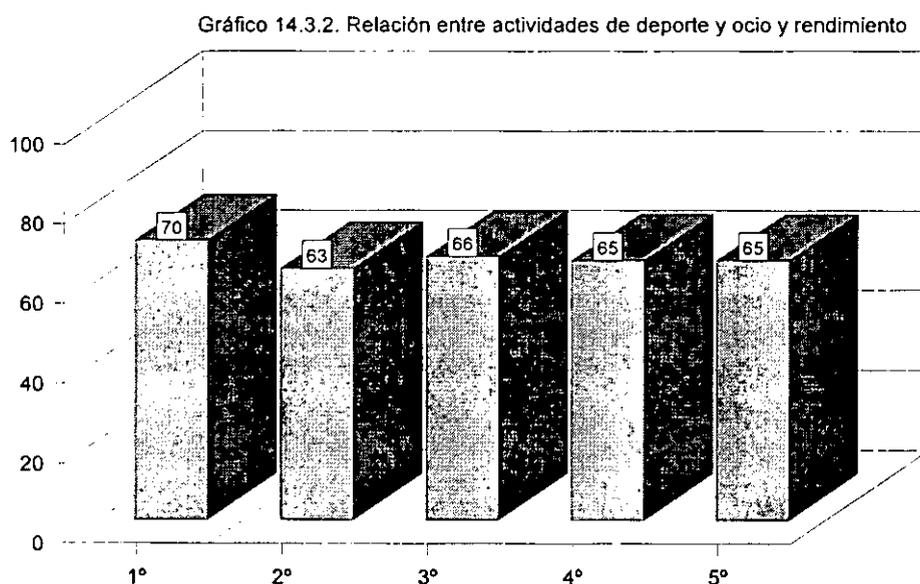
Existen diferencias significativas entre la mayor o menor puntuación en el factor de *televisión* y *deberes* y el rendimiento que los alumnos obtienen ($F= 75,95$, $g.l.= 5$, $p. \leq .0000$). Como puede apreciarse en el Gráfico 14.3.1., a medida que el alumno puntúa menos en el factor, los resultados obtenidos son mejores. Esto es, a medida que el alumno ve menos televisión y trabaja más en casa realizando los deberes escolares, sus resultados son mejores.

Gráfico 14.3.1. Relación entre televisión y deberes con rendimiento



Las diferencias, según la prueba se Scheffé, son significativas entre los rendimientos del grupo 5º (los que más televisión ven y menos deberes realizan) y los que obtienen todos los demás. También se aprecian diferencias significativas entre los resultados de los grupos 1º y 2º (los que más deberes hacen y menos televisión ven), que son más altos, y los que consiguen los alumnos del resto de los grupos.

Existen también diferencias en función de la mayor o menor puntuación en el factor de *idioma y deporte* ($F= 55,09$, g.l.= 5, $p. \leq .0000$). Las diferencias significativas se encuentran, por un lado, entre los resultados que obtienen los alumnos del grupo 2º, que son los más bajos, y los que obtienen el resto de los grupos y, por otro lado, entre los resultados de los alumnos del grupo 1º que son significativamente los más altos y los que obtienen los del resto de los grupos (ver Gráfico 14.3.2.). Esto es, la menor dedicación a estas actividades supone un mejor rendimiento en comprensión lectora.



15.3.3. Análisis factoriales de segundo orden

Realizado el análisis factorial de segundo orden, los dos factores se han agrupado en una única dimensión que se ha denominado “**actividades fuera del horario escolar**”, explica el 53,2% de la varianza y recoge las actividades que el

alumno realiza fuera del horario escolar, tanto las que refuerzan directamente su aprendizaje escolar como las deportivas y de ocio.

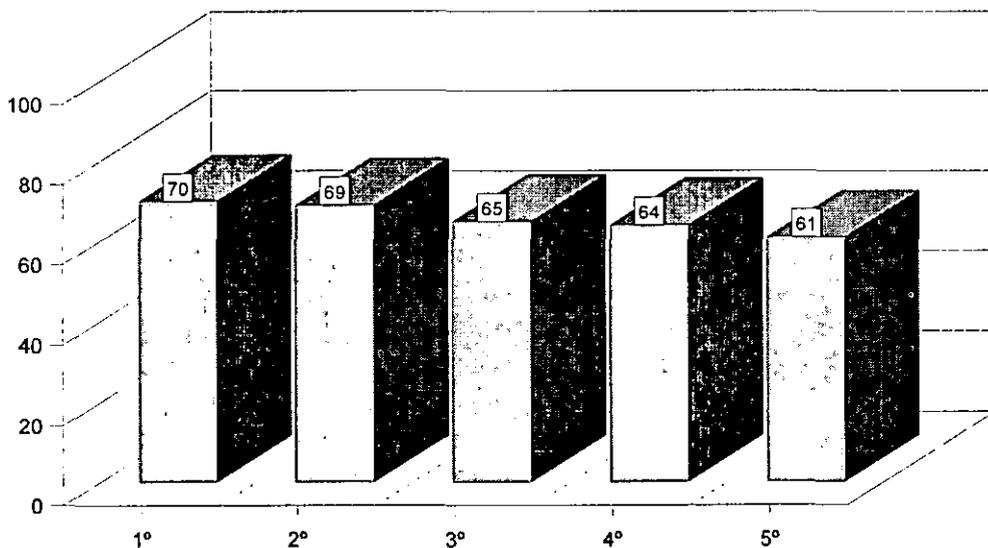
Matriz factorial de segundo orden

Actividades fuera del horario escolar	Dimensión 1
Actividades escolares fuera de la escuela	0,53151
Idiomas y deporte	0,53151

14.3.4. Relación entre la dimensión *actividades fuera del horario escolar* y el rendimiento

Existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que están motivadas por la mayor o menor puntuación en la dimensión *actividades extraescolares* ($F= 90,65$, g.l.= 5, $p. \leq .0000$) Y esas diferencias se aprecian, según puede verse en el Gráfico 14.3.3. entre los resultados del grupo 5º (alumnos que dedican más tiempo a ver televisión, al deporte y al estudio de un idioma extranjero), que son los significativamente más bajos, y los que obtiene los alumnos del resto de los grupos (que dedican más tiempo a los deberes que manda la escuela para que los realicen en casa).

Gráfico 14.3.3. Relación entre las actividades fuera de la escuela/ rendimiento



También los grupos 1º y 2º obtienen resultados significativamente más altos que los que obtienen los alumnos del resto de los grupos. En definitiva, cuanto más tiempo se dedique a la realización de deberes y menos a ver televisión, hacer deporte o aprender un idioma, los resultados de los alumno son mejores.

14.4. Diferencias en el rendimiento de los alumnos debidas al sexo

En este epígrafe se trata de comprobar si existen o no diferencias en el rendimiento que obtienen los alumnos en comprensión lectora que puedan deberse a su sexo. También se quiere comprobar si los resultados que obtienen los alumnos varían por el hecho de recibir clases impartidas por profesoras o por profesores.

Como puede apreciarse en la Tabla 14.4.1. las diferencias entre chicos y chicas son significativas y, entre uno y otro porcentaje, existen cinco puntos de diferencia a favor de las chicas. Por consiguiente, puede afirmarse que las alumnas de sexto curso tienen un nivel significativamente más alto en comprensión lectora que la que alcanzan los alumnos varones.

Tabla 14.4.1. Diferencias en los resultados en función del sexo de los alumnos

	F.	g.l.	p.	× chicos	× chicas
Resultados en comprensión lectora	235,32	1,11	0000	63	68

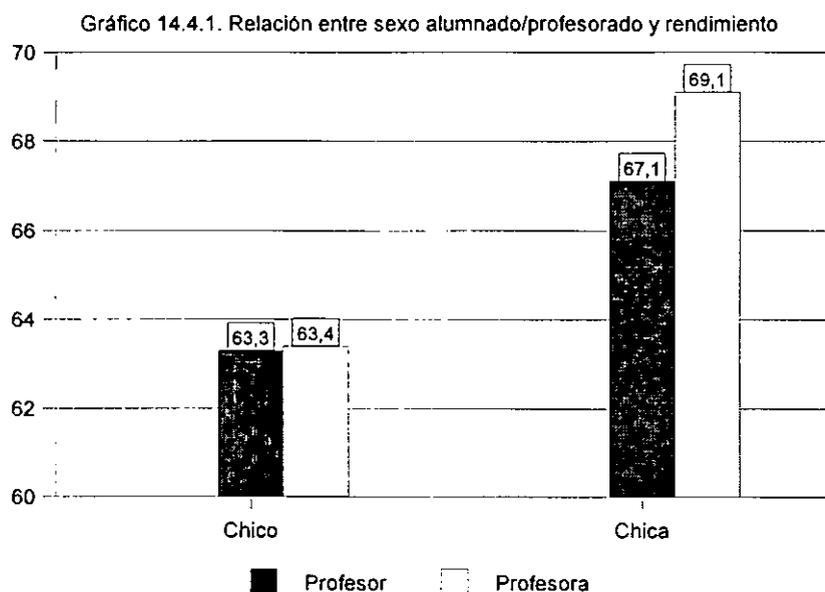
También se ha podido comprobar que existen diferencias en los resultados que alcanzan los alumnos debidos al hecho de recibir clases impartidas por profesoras o profesores. Existe una diferencia significativa de un punto. El rendimiento es más alto si las clases las imparte una profesora y más bajo, si las imparte un profesor (Tabla 14.4.2).

Tabla 14.4.2. Diferencias en los resultados de los alumnos en función del sexo del profesorado

	F.	g.l.	p.	× Psor	× Psora
Resultados en comprensión lectora	11,49	1,82	0007	65	66

Al comprobar la existencia de estas diferencias se ha tratado de confirmar si, al igual que ocurrió en el informe de Lundberg y Linnakylä (1993), se encontraba interacción entre alumnos y profesores con respecto a los resultados. En este informe realizado con dos edades -9 y 14 años- España, junto a Irlanda y Singapur en el estudio realizado con alumnos de 9 años, y junto con Canada (BC), Nueva Zelanda, Trinidad y Tobago e Irlanda en el realizado con alumnos de 14 años, eran los países en los que aparecía el resultado de que los alumnos que recibían clase de un profesor de su mismo sexo obtenía resultados peores que si le impartía clase un profesor del sexo

opuesto. Esto es, las alumnas obtenían mejores resultados con profesores y los alumnos con profesoras. Sin embargo, y por los datos que aparecen en el Gráfico 14.4.1., esta interacción no se da en el presente estudio. Hay que recordar, no obstante, que esa interacción del informe citado, sólo se da en tres países en un caso y en cinco en otro, cuando el total de países que participaron fue de 27 y 31 respectivamente.



Volviendo al gráfico, se puede apreciar que los chicos obtienen una puntuación en los resultados muy similar, tanto si reciben clases impartidas por profesores, como por profesoras. Las puntuaciones de las chicas varían algo más, ya que obtienen una media dos puntos más alta si reciben clase de una profesora que si es un profesor el que les imparte la materia.

14.4.1. Influencia de la escuela según el sexo

Se trata en este epígrafe de comprobar si la escuela marca diferencias que puedan influir en el rendimiento en función del sexo de los alumnos.

El primer ámbito analizado hace referencia al *tiempo dedicado a la materia* que, como se recordará, está formado por cuatro factores: *gusto por la lectura, programación del tiempo de lectura en la escuela, captación del*

tiempo dedicado a leer y escribir en clase, utilización de la biblioteca, que, posteriormente se agrupan en dos factores de segundo orden o dimensiones: gusto y tiempo dedicados a leer y escribir y leer en la escuela.

* En la Tabla 14.4.3. se puede comprobar que existen diferencias significativas, a favor de las chicas, en el factor de primer orden denominado *gusto por la lectura*, mientras que no se aprecia ninguna diferencia entre éstas y los chicos en aspectos relacionados con la programación del tiempo de lectura en la escuela -que como es lógico siendo las clases mixtas, es el mismo para unos y otras-, con el tiempo que creen que dedican a leer y escribir y con la utilización de la biblioteca. Cuando se han comparado las dimensiones (análisis factoriales de segundo orden), existen diferencias significativas a favor de las chicas en *gusto y tiempo dedicado a leer y escribir* mientras que son los chicos los que tienen la puntuación más alta que las chicas en la dimensión *leer en la escuela*. Sin embargo hay que recordar, que a mayor puntuación en esta dimensión, los resultados de los alumnos son más bajos, como se pudo comprobar en el capítulo XI.

Tabla 14.4.3. Diferencias en tiempo dedicado a la materia por sexo de los alumnos

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p.	\bar{x} chicos	\bar{x} chicas
Gusto por la lectura	143,19	1,48	.0000	-.0815	.2537
Programación del tiempo de lectura en la escuela	1,58	1,48	.2087	.0384	.0026
Captación del tiempo dedicado en clase a leer y escribir	3,75	1,48	.0527	.0523	-.0038
Utilización de la biblioteca	3,80	1,48	.0513	.0770	.1312
<i>Dimensiones</i>					
Gusto y tiempo dedicados a leer y escribir	31,34	1,48	.0000	-.0851	.0756
Leer en la escuela	22,61	1,48	.0000	.0738	-.0629

* Sobre este mismo tema también se aprecian diferencias cuando las clases son impartidas por profesoras a cuando lo son por profesores (Tabla 14.4.4). En este caso, son significativas las diferencias en el factor *tiempo dedicado a la lectura y escritura en clase*, al que parecen dedicar más las profesoras que los profesores. Ocurre lo mismo en el caso de la dimensión *leer en la escuela*.

Tabla 14.4.4. Diferencias en tiempo dedicado a la materia por sexo del profesorado

Factores	F.	g.l.	p.	× Psor	× Psora
Gusto por la lectura	3,05	1,47	.0807	.0646	.1190
Programación del tiempo de lectura en la escuela	50,77	1,47	.0000	-.1594	.0593
Captación del tiempo dedicado en clase a leer y escribir	.03	1,47	.8593	.0239	.0182
Utilización de la biblioteca	1,11	1,47	.2927	.0797	.1118
<i>Dimensiones</i>					
Gusto y tiempo dedicados a leer y escribir	2,74	1,47	.0979	-.0381	.0144
Leer en la escuela	37,53	1,47	.0000	-.1587	.0318

Un segundo ámbito de la escuela que puede influir en los resultados de los alumnos en relación con el sexo hace referencia *al trabajo en clase*. Este ámbito está formado, como se recordará, por seis factores: *diferentes formas de trabajo en grupo, nivel de participación de los alumnos en la clase, la antinomia entre directividad y participación, el trabajo en grupo y la participación en actividades, la posibilidad de participación y responsabilidad, y la comunicación de los trabajos a la clase*. Con posterioridad, estos seis factores se agruparon en dos nuevos factores de segundo orden o dimensiones: *Nivel de participación y colaboración, y Posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor*.

* La forma en que los chicos y chicas perciben el trabajo que desarrollan en la clase es distinta en algunos aspectos (Tabla 14.4.5). Las chicas puntúan significativamente más alto que los chicos en los factores que se refieren al *nivel de participación de los alumnos en clase, trabajo en grupo y planificación de actividades y comunicación de trabajos a la clase*. Los chicos, por su parte, puntúan más en el factor que se ha denominado *antinomia directividad-participación*.

Cuando se trata de analizar las dimensiones, la puntuación más alta se reparte, para las chicas *el nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo* y, para los chicos, las *posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor*. Con todo, hay que recordar que las dimensiones sobre el trabajo en clase no marcan diferencias significativas en el rendimiento que los alumnos obtienen.

Tabla 14.4.5. Diferencias en forma de trabajo en clase por sexo de los alumnos

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} chicos	\bar{x} chicas
Diferentes formas de trabajo en grupo	4,63	1,37	.0314	-.0637	.0082
Nivel de participación de los alumnos en clase	56,54	1,37	.0000	-.0657	.1725
Antinomia directividad-participación	30,57	1,37	.0000	.0803	-.0933
Trabajo en grupo y planificación de actividades	36,38	1,37	.0000	-.0327	.1559
Posibilidad de participación y responsabilidad	.42	1,37	.5194	.0560	.0351
Comunicación de los trabajos a la clase	7,56	1,37	.0060	.0307	.1206
<i>Dimensiones</i>					
Nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo	76,20	1,37	.0000	-.1516	.1328
Posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor	10,57	1,37	.0012	.0555	-.0515

Un tercer ámbito de influencia de la escuela en los resultados son las actividades escolares, que están constituidas por tres factores: *Toma de notas y apuntes, ejercicios y controles, y corrección de ejercicios realizados en casa*. Estos factores forman una única dimensión o factor de segundo orden denominado *actividades escolares*.

* Existen diferencias significativas entre chicos y chicas en actividades escolares concretas como son *la toma de notas y apuntes y la corrección de ejercicios realizados en clase*. En ambas actividades, como puede apreciarse en la Tabla 14.4.6., tienen una media más alta los chicos que las chicas. Cuando se analiza la dimensión *actividades escolares* no se aprecian diferencias. Así pues, aunque existen diferencias en el rendimiento en función de las actividades escolares que se realicen, éstas no se ven incrementadas o disminuidas por el sexo de los alumnos.

Tabla 14.4.6. Diferencias en actividades escolares por sexo de los alumnos

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} chicos	\bar{x} chicas
Toma de notas y apuntes	7,53	1,75	.0061	-.0047	-.0677
Ejercicios y controles	2,38	1,75	.1230	-.0571	-.0219
Corrección de ejercicios realizados en casa	13,70	1,75	.0002	.0178	-.0662
<i>Dimensiones</i>					
Actividades escolares	2,84	1,75	.0922	.0208	-.0181

* Cuando se trata de analizar las diferencias debidas al sexo del profesorado que imparte las clases, como puede observarse en la Tabla 14.4.7., estas diferencias se encuentran en *ejercicios y controles* y en la *corrección de ejercicios realizados en casa*. La primera actividad la realizan significativamente más las profesoras y de la segunda son más partidarios los profesores. Sin embargo, y como ocurre con los alumnos, no se aprecian diferencias significativas cuando se analiza la dimensión (análisis factorial de segundo orden).

Tabla 14.4.7. Diferencias en actividades escolares por sexo del profesorado.

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. <	× Psor	× Psora
Toma de notas y apuntes	2,76	1,73	.0968	-.0663	-.0246
Ejercicios y controles	8,29	1,73	.0040	-.0930	-.0214
Corrección de ejercicios realizados en casa	335,0	1,73	.0000	.2863	-.1617
<i>Dimensiones</i>					
Actividades escolares	2,39	1,73	.1224	.0254	-.0137

El cuarto ámbito de influencia de la escuela en los resultados está relacionado con la *programación*, formado por cuatro factores: *aspectos generales de la programación, la evaluación de la programación, la distribución y utilización de espacios y las adaptaciones curriculares*, que posteriormente se agruparon en una única dimensión: *la programación*.

* Respecto de la programación que realiza el profesorado se encuentran diferencias significativas entre profesores y profesoras en *los aspectos generales de la programación*, con puntuación más alta del profesorado masculino, y en *la evaluación en la programación y las adaptaciones curriculares*, aspectos en los que puntúan más alto las profesoras.

En los análisis de segundo orden, en la única dimensión que se ha denominado *programación*, las puntuaciones significativamente más altas son las de las profesoras (ver Tabla 14.4.8.) y, como se puede ver en el Capítulo XI, las puntuaciones más altas en esta dimensión van unidas a las puntuaciones más altas en rendimiento

Tabla 14.4.8. Diferencias en programación por sexo del profesorado

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤	× Psor	× Psora
Aspectos generales de la programación	7,56	1,39	.0060	-.0650	-.1628
La evaluación en la programación	90,23	1,39	.0000	-.1744	-.1233
La distribución y utilización de espacios	.02	1,39	.8657	-.0588	.0528
Las adaptaciones curriculares	33,60	1,39	.0000	-.1890	.0127
<i>Dimensiones</i>					
La programación	26,57	1,39	.0000	-.1214	.0512

* El último ámbito relacionado con la escuela tiene relación con *la evaluación*. Los procedimientos de evaluación alcanzan una puntuación más alta entre las profesoras que entre los profesores (ver Tabla 14.4.9) aunque, como se pudo comprobar (Capítulo XI), estos procedimientos no tienen incidencia en los resultados.

Tabla 14.4.9. Diferencias en evaluación por sexo del profesorado

<i>Dimensiones</i>	F.	g.l.	p. ≤	× Psor	× Psora
Procedimientos de evaluación	38,86	1,71	.0000	-.0988	.0627

14.4.2. El rendimiento en función de la confianza y seguridad del alumnado según el sexo

La confianza y seguridad del alumnado se analizan a través de los siguientes ámbitos: *autoconcepto*, *la valoración que el profesorado hace del trabajo del alumnado* y *la relación que los alumnos mantienen con sus padres*.

* En el capítulo XII se puede comprobar que a mejor autoconcepto, mejores resultados. Ahora, y según se aprecia en la Tabla 14.4.10., son las chicas las que tienen una puntuación significativamente más alta que los chicos en autoconcepto, lo que supone que son aquellas las que obtienen mejores resultados en comprensión lectora.

Tabla 14.4.10. Diferencias en el autoconcepto por sexo de los alumnos

Dimensiones	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Chico	\bar{x} Chica
Autoconcepto	80,57	1,80	.0000	-.0544	.1450

* Los chicos puntúan más alto que las chicas en la *valoración que creen que los profesores hacen de su trabajo* (ver Tabla 14.4.11). Cuando se puntúa alto en esta dimensión, como puede verse en el Capítulo XII, los resultados que se obtienen son más bajos, por consiguiente, como los chicos puntúan más alto, sus rendimientos van a ser inferiores a los que obtengan las chicas.

Tabla 14.4.11. Diferencias en la valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno por sexo

Dimensiones	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Chico	\bar{x} Chica
Valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno	177,52	1,74	.0000	.1640	-.1372

La relación con los padres se ha analizado a partir de tres factores: *buena relación e interés de los padres, exigencia de los padres y confianza y satisfacción con la relación mantenida con los padres* que, posteriormente se unificaron en un único factor de segundo orden o dimensión que se ha denominado *relación con los padres*.

* Las chicas puntúan más alto que los chicos en *la relación e interés de los padres y en la confianza y satisfacción de esta relación* (Tabla 14.4.12)..

Tabla 14.4.12. Diferencias en la relación con los padres por sexo de los alumnos

Factores	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} chicos	\bar{x} chicas
Buena relación e interés de los padres	20,88	1,96	.0000	-.0162	.0742
Exigencia de los padres	81,04	1,96	.0000	.1022	-.0793
Confianza en los padres y satisfacción con la relación	15,44	1,96	.0001	-.0266	.0528
<i>Dimensiones</i>					
Relación con los padres	6,84	1,96	.0089	-.0267	.0266

Una alta puntuación en ambos aspectos va unida a un mejor rendimiento (Capítulo XII). Los chicos puntúan más alto que las chicas en el factor que se refiere al factor *exigencia de los padres* y como se puede comprobar en el capítulo anteriormente citado, una puntuación extrema -baja

o alta- en este factor va unida a los resultados más bajos en rendimiento. En la única dimensión que queda, tras efectuar los análisis factoriales de segundo orden, son las chicas las que puntúan más alto lo que, una vez más, les va a permitir la obtención de un mejor rendimiento.

14.4.3. Incidencia del clima escolar en el rendimiento según el sexo

El clima escolar, como se recordará, está formado por distintos ámbitos. El primero de ellos hace referencia al *aula del alumnado* que está formado por dos factores que son el *número de alumnos por clase* y *relación entre el número de profesores y el número de alumnos con necesidades educativas especiales*.

* No se aprecian diferencias en la puntuación de alumnos y alumnas en estos factores (Tabla 14.4.13), lo cual es lógico, ya que la enseñanza es mixta y las aulas son las mismas para unas y otros.

Tabla 14.4.13. Diferencias en aula del alumnado por sexo de los alumnos.

Factores	F.	g.l.	p. ≤	× chicos	× chicas
Nº de alumnos de la clase	.9949	1,33	.3186	.0062	-.0291
Relación entre nº de profesores y nº de alumnos con n.e.e.	.4837	1,33	.4868	.0501	.0243
<i>Dimensiones</i>					
Aula del alumnado	1,38	1,33	.2395	.0200	-.0207

Tabla 14.4.14. Diferencias en aula del alumnado por sexo del profesorado

Factores	F.	g.l.	p. ≤	× Psor	× Psora
Nº de alumnos de la clase	6,7377	1,33	.0095	-.1032	-.0046
Relación entre nº de profesores y nº de alumnos con n.e.e.	.1196	1,33	.7295	.0571	.0430
<i>Dimensiones</i>					
Aula del alumnado	2,32	1,33	.1273	-.0499	.0080

Otro tanto ocurre con los profesores, salvo con respecto al número de alumnos de clase, donde se halla una diferencia que raya la no significatividad (Tabla 14.4.14).

* Un segundo ámbito relacionado con el clima lo constituyen *la relación de los alumnos con sus compañeros*. Según puede apreciarse en la Tabla 14.4.15., no existen diferencias entre chicos y chicas en la relación que establecen con los compañeros.

Tabla 14.4.15. Diferencias en la relación con los compañeros por sexo de los alumnos

Dimensión	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} chicos	\bar{x} chicas
Relación con los compañeros	.9949	1,33	.3186	.0062	-.0291

Un tercer ámbito del clima escolar se refiere a *las relaciones alumno-profesor*. Este ámbito está constituido por cinco factores: *Satisfacción del profesor con los alumnos, disciplina tradicional, satisfacción del alumno con el profesor, disciplina participativa, relación basada en la apertura y en la responsabilidad*, que, posteriormente, se agrupan en dos dimensiones: *relaciones entre alumnos y profesores y tipos de disciplina*.

Tabla 14.4.16. Diferencias en las relaciones alumnos-profesores por sexo de los alumnos.

Factores	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} chicos	\bar{x} chicas
Satisfacción del profesor con los alumnos	30,40	1,66	.0000	-.0102	.1144
Disciplina tradicional	1,76	1,66	.1846	.0458	.0130
Satisfacción del alumno con el profesor	35,37	1,66	.0000	.0403	-.1027
Disciplina participativa	.0117	1,66	.9139	-.0058	-.0032
Relación basada en la apertura y en la responsabilidad	2,15	1,66	.1426	.0122	-.0227
<i>Dimensiones</i>					
Relaciones entre alumnos y profesores	38,31	1,66	.0000	.0779	-.0738
Tipos de disciplina	.0341	1,66	.8535	-.0022	.0023

* Respecto a la relación entre alumnos y profesores, las puntuaciones más altas las tienen las chicas en la *satisfacción del profesor con los alumnos*, mientras que los chicos tienen una media más alta en *satisfacción del alumno con el profesor*. También son los chicos los que puntúan más alto en la dimensión denominada *relaciones entre alumnos y profesores* (ver Tabla 14.4.16). En la medida en que los resultados están asociados positivamente a una mejor relación entre alumnos y profesores, los chicos obtendrán mejores resultados que las chicas.

* Por su parte, el profesorado masculino se diferencia, de las profesoras en que utilizan significativamente más la *disciplina participativa* y éstas, de los profesores varones en la *relación basada en la apertura y responsabilidad* (Tabla 14.4.17). Sin embargo, al analizar los factores de segundo orden -dimensiones- las diferencias entre unos y otras no son significativas.

Tabla 14.4.17. Diferencias en relación alumno-profesor por sexo del profesorado

Factores	F.	g.l.	p. ≤	× Psor	× Psora
Satisfacción del profesor con los alumnos	.2271	1,64	.6337	.0507	.0389
Disciplina tradicional	.0846	1,64	.7712	.0332	.0411
Satisfacción del alumno con el profesor	3,46	1,64	.0629	-.0745	-.0259
Disciplina participativa	12,67	1,64	.0004	.0523	-.0390
Relación basada en la apertura y en la responsabilidad	21,68	1,66	.0000	-.0960	.0254
<i>Dimensiones</i>					
Relaciones entre alumno y profesores	1,03	1,64	.3090	.0265	-.0007
Tipos de disciplina	4,68	1,64	.0306	.0302	-.0276

* Un cuarto ámbito lo constituyen las relaciones entre los padres y el profesorado, que no se diferencian significativamente por el hecho de ser profesoras o profesores (Tabla 14.4.18).

Tabla 14.4.18. Diferencias en la relación padres-profesores por sexo del profesor

Factores	F.	g.l.	p. ≤	× Psor	× Psora
Buenas relaciones entre padres y profesores	.1277	1,56	.7208	.0782	.0689
Entrevistas y relaciones profesionales	.0664	1,56	.7967	-.0640	-.0710
<i>Dimensiones</i>					
Relaciones entre padres y profesores	.1853	1,56	.6668	-.0219	-.0337

* Las relaciones entre el profesorado constituyen el quinto ámbito del clima escolar. Está formado por dos factores: *conflictos con los profesores* y *satisfacción con las relaciones entre profesores*, que se unen en una única dimensión: *relación entre los profesores*.

La *relación entre el profesorado* es diferente si se trata de profesoras o profesores. Las profesoras tienen una media más alta en conflictos con los

otros profesores, pero también en satisfacción con las relaciones que establece con el resto del profesorado y, en el conjunto de estas relaciones, también tiene una media más alta (Tabla 14.4.19). Una puntuación más alta supone unos mejores resultados en los alumnos (ver Capítulo XIII)

Tabla 14.4.19. Relación entre el profesorado por sexo

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Psor	\bar{x} Psora
Conflictos con los profesores	119,83	1,80	0000	-.1727	0884
Satisfacción con las relaciones entre profesores	36,20	1,80	0000	-.0821	0643
<i>Dimensiones</i>					
Relaciones entre profesores	113,81	1,80	0000	-.1690	0893

* La *relación entre profesores y equipo directivo* es el último ámbito considerado dentro del clima escolar. Las profesoras tienen un media significativamente más alta que los profesores en la relación que mantienen con el equipo directivo (Tabla 14.4.20)

Tabla 14.4.20. Diferencias en la relación profesorado-equipo directivo por sexo del profesorado

<i>Dimensiones</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Psor	\bar{x} Psora
Relación entre el profesorado y el equipo directivo	289,87	1,61	0000	-.2302	2015

14.4.4. Influencia del profesorado en el rendimiento de los alumnos

* Los profesores varones tienen una media más alta en la dimensión que se ha denominado *aspectos descriptivos del profesorado*, lo que supone que los profesores, en general, son mayores que las profesoras, tienen más años de experiencia, de permanencia en el centro y de impartir la asignatura que las profesoras (Tabla 14.4.21).

Tabla 14.4.21. Diferencias en aspectos descriptivos del profesorado por sexo

<i>Dimensiones</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Psor	\bar{x} Psora
Aspectos descriptivos del profesorado	110,64	1,74	0000	1532	-.1111

El concepto de enseñanza puede ser otra característica del profesorado que influya en el rendimiento de los alumnos. Esta formado por cuatro factores:

concepción de una enseñanza activa, concepto moderno de la enseñanza, concepción teórica de la enseñanza tradicional y enseñanza tradicional. Estos factores se agrupan posteriormente en dos factores: concepto moderno y activo de la enseñanza y concepto tradicional de la enseñanza.

* Como puede apreciarse en la Tabla 14.4.22., las profesoras tienen una media más alta tanto en una *concepción de la enseñanza activa como moderna*, mientras que los profesores puntúan más alto en *aspectos tradicionales*. Como se comprobó en el Capítulo XIII, un concepto moderno y activo de la enseñanza no se ve reflejado en mejores rendimientos de los alumnos, pero en cambio, un concepto tradicional sí lleva unido un menor rendimiento. En este sentido cabe esperar que los alumnos que reciben clase de profesoras obtengan mejores resultados.

Tabla 14.4.22. Diferencias en conceptos sobre la enseñanza por sexo del profesorado

Factores	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Psor	\bar{x} Psora
Concepción de una enseñanza activa	13,32	1,67	.0003	-0321	.0600
Concepto moderno de la enseñanza	15,84	1,67	.0001	-0766	.0211
Concepción teórica de una enseñanza tradicional	22,70	1,67	.0000	.0533	-.0711
Enseñanza tradicional	182,66	1,67	.0000	.1920	-.1413
<i>Dimensiones</i>					
Concepto moderno y activo de la enseñanza	115,29	1,67	.0000	-.1817	.0937
Concepto tradicional de la enseñanza	71,80	1,66	.0000	.1450	-.0733

Otro ámbito de influencia del profesorado es la *preparación de la clase*, formado por dos factores: *preparación innovadora* y *preparación tradicional de las clases*.

* Existen diferencias en la preparación de las clases entre profesoras y profesores (Tabla 14.4.23). Las profesoras tienen una puntuación más alta que los profesores tanto en *una programación innovadora como tradicional* y, como es lógico, en la dimensión que considera en conjunto *la programación de las clases*. Como pudo apreciarse en el Capítulo XIII cuanto más bajo se puntuaba en este factor más bajos eran los resultados obtenidos por los alumnos. Por consiguiente, los alumnos que tienen una profesora en la materia objeto de estudio tienen más posibilidades de obtener mejores resultados.

Tabla 14.4.23. Diferencias en la preparación de las clases entre profesores y profesoras

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Psor	\bar{x} Psora
Preparación innovadora de las clases	307,80	1,77	.0000	-.3099	.1156
Preparación tradicional de las clases	15,01	1,77	.0001	-.0512	.0444
<i>Dimensiones.</i>					
Preparación de las clases	179,87	1,77	.0000	-.2296	.0953

Otro tanto ocurre con la *presentación de los temas nuevos en clase*, que está constituido por tres factores: *presentación innovadora de los temas*, *utilización del libro de texto* y *lección magistral*.

* La presentación que profesoras y profesores hacen de los temas nuevos a los alumnos es también diferente (Tabla 14.4.24). Una *presentación innovadora de los temas* es significativamente más frecuente que la realice una profesora que un profesor. Por el contrario, son éstos los más partidarios de *utilizar el libro de texto* o de dar una *lección magistral* a la hora de presentar los nuevos temas a los alumnos. Prestar atención a la presentación de temas en su conjunto tiene una media significativamente más alta en las profesoras que en los profesores lo que, una vez más, puede repercutir en que los alumnos con profesoras obtengan mejores resultados.

Tabla 14.4.24. Diferencias entre profesoras y profesores en la presentación de los temas

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Psor	\bar{x} Psora
Presentación innovadora de los temas	193,62	1,76	.0000	-.2333	.1082
Utilización del libro de texto para presentar un tema nuevo	96,65	1,76	.0000	.1756	-.0676
Lección magistral	18,73	1,76	.0000	.0641	-.0397
<i>Dimensiones</i>					
Presentación de temas nuevos	146,38	1,76	.0000	-.2062	.0894

Por último, la *práctica docente* está formada por tres factores con tres procedimientos diferentes: *activos y participativos*, *pasivos* y *tradicionales*.

* Las profesoras son las que puntúan más alto tanto en la dimensión general de la *práctica docente* como en factores concretos como los que tienen que ver con el uso de procedimientos activos y participativos, y también tradicionales (Tabla 14.4.25). Como pudo apreciarse en el Capítulo XIII cuando el profesorado es más partidario de utilizar procedimientos en los que los

alumnos idean sus propios supuestos sobre los que pueden trabajar después de explicar conceptos utilizando objetos materiales, de fomentar la utilización de la biblioteca y de realizar controles para conocer lo que los alumnos han aprendido, éstos obtendrán resultados más bajos. En este sentido, los alumnos con profesores puede ser que obtengan mejores resultados que los que tienen profesoras.

Tabla 14.4.25. Diferencias entre profesores y profesoras en la práctica docente

Factores	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Psor	\bar{x} Psora
Procedimientos activos y participativos	61,60	1,63	0000	-.0900	1143
Procedimientos pasivos	1,74	1,63	.1875	.0242	.0124
Procedimientos tradicionales	108,93	1,63	0000	-.2176	0662
<i>Dimensiones</i>					
Práctica docente	112,16	1,63	0000	-.2091	0769

14.4.5. Influencia de los aspectos descriptivos de los alumnos en función del sexo

La distribución de los chicos y chicas en función de la edad y del curso que estudian es significativamente distinta. Son más las chicas que estudian con la edad reglamentaria y que, por consiguiente, o no han repetido curso o no han tenido ningún problema que les haya obligado a retrasar su escolaridad. Como puede apreciarse en la Tabla 14.4.26, ($\chi^2 = 125,61$, $p. \leq .0000$), hay un 20% más de chicos que de chicas que tienen uno o dos años más de la edad establecida para realizar sexto curso.

Tabla 14.4.26. Relación entre edad y sexo

Row Pct	Col Pct	Chico	Chica	Row Total
1981	1	61,5	38,5	418
		5,0	3,0	4,0
1982	2	60,1	39,9	1546
		18,1	11,7	14,9
1983	3	46,5	53,5	8367
		76,0	84,7	80,4
Column		5121	5285	10406
Total		49,2	50,8	100,0

Si esta tabla se contrasta con la Tabla 14.4.27 sobre *repetición de curso* se puede apreciar que los porcentajes son prácticamente similares por lo que puede afirmarse que la principal causa de desajuste entre edad cronológica y escolar es la repetición de curso. ($\chi^2 = 125,27$, $p. \leq .0000$)

Tabla 14.4.27. Relación entre repetición de curso y sexo

Row Pct Col Pct	Chico	Chica	Row Total
dos veces 1	62,5 5,6	37,5 3,3	469 4,4
una vez 2	60,1 17,6	39,9 11,4	1532 14,5
no 3	46,8 76,8	53,2 85,3	8596 81,1
Column Total	5239 49,4	5358 50,6	10597 100,0

También es distinta la *edad de comienzo de la escolaridad* de los chicos que la de las chicas. La Tabla 14.4.28 pone de manifiesto que las chicas inician su escolaridad antes que los chicos y que estas diferencias entre unos y otras son significativas ($\chi^2 = 120,97$, $p. \leq .0000$).

Tabla 14.4.28. Relación entre inicio de la escolaridad y sexo

Row Pct Col Pct	Chico	Chica	Row Total
No 1	61,8 10,6	38,2 6,4	897 8,5
A los 5 años 2	59,5 12,3	40,5 8,2	1076 10,2
A los 4 años 3	47,3 26,9	52,7 29,3	2959 28,1
A los 3 años 4	46,4 32,2	53,6 36,3	3605 34,2
A los 2 años 5	47,1 18,0	52,9 19,80	1989 18,9
Column Total	5203 49,4	5323 50,6	10526 100,0

Los porcentajes de chicas que comienzan la escuela a los 2, 3 y 4 años son superiores a los de los chicos. Por el contrario son más altos los porcentajes de chicos que comienzan a los 5 años o que no han realizado

ningún curso preescolar. Como se ha podido comprobar que un inicio temprano de la escolaridad lleva consigo mejores resultados escolares, este hecho puede explicar que las chicas obtengan resultados más altos que los chicos.

Respecto al nivel de estudios (Tabla 14.4.29) al que los alumnos les gustaría llegar, hay un alto porcentaje de alumnos que no lo tienen decidido o no saben. Entre los que contestan decantándose por un nivel de estudios, también existen diferencias significativas ($\chi^2 = 176,74$, $p. \leq .0000$) entre chicos y chicas: hay un 20% más de chicos que de chicas que sólo aspiran a terminar los estudios primarios.

Tabla 14.4.29. Relación entre nivel de estudios y sexo

Row Pct Col Pct	Chico	Chica	Row Total
Primaria 1	64,0 23,00	36,0 11,8	1025 17,1
Bachillerato 2	56,6 13,0	43,4 9,1	656 11,0
Universidad 3	42,5 64,0	57,5 79,1	4303 71,9
Column Total	2855 47,7	3129 52,3	5984 100,0

También un 14% más de chicos que de chicas aspiran a terminar los estudios al concluir el bachillerato. Por contra, un 15% de chicas más que de chicos quieren realizar estudios universitarios.

Por último, las chicas consideran significativamente más que los chicos que ir bien en lengua es importante ($\chi^2 = 79,88$, $p. \leq .0000$). Un 1% de los alumnos, de los que tres cuartas partes son chicos, considera que ir bien en lengua no es nada importante y otro 1% formado por casi dos partes por chicos y una por chicas, opina que es muy poco importante. El 6% de los alumnos, del que 3 de cada 5 son chicos, consideran que ir bien en lengua es algo importante. Ir bien en lengua es bastante importante para el 21% de los alumnos, porcentaje formado prácticamente por igual por chicos y chicas. Para el 71% de los alumnos -47% chicos y 53% chicas- es muy importante ir bien en lengua (Tabla 14.4.30)

Como se ha podido comprobar, los resultados de los alumnos son mejores a medida que aumenta la importancia que para ellos tiene ir bien en lengua. Para las chicas es más importante ir bien en esta asignatura por lo que obtienen mejores resultados que los chicos.

Tabla 14.4.30. Relación entre ir bien en lengua y sexo

Row Pct Col Pctt	Chico	Chica	Row Total
Nada importante 1	73,3 1,3	26,7 0,5	90 0,9
Muy poco importante 2	63,6 1,5	36,4 0,84	118 1,1
Algo importante 3	6,6 7,3	39,4 4,6	611 5,9
Bastante importante 4	51,0 22,0	49,0 20,3	2173 21,3
Muy importante 5	46,9 67,9	53,1 73,8	7287 70,9
Column Total	5039 49,0	5240 51,0	10279 100,0

Con respecto a las actividades que el alumno realiza fuera del horario escolar, las chicas puntúan más que los chicos en aquellas que están relacionadas con la realización de deberes o tareas de la escuela en casa y con ver menos la televisión.

Los chicos, significativamente más que las chicas, se dedican a la realización de deportes y al estudio de una lengua extranjera (Tabla 14.4.31).

Tabla 14.4.31. Relación entre actividades extraescolares y rendimiento por sexo de los alumnos

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} chicos	\bar{x} chicas
Actividades escolares fuera de la escuela	455,13	1,10	.0000	-2035	2100
Idioma y deportes	303,04	1,10	.0000	1842	-1570
<i>Dimensiones</i>					
Actividades extraescolares	6,38	1,10	.0000	-.0247	.0256

14.4.6. Conclusiones sobre las diferencias según el sexo

Con carácter general puede afirmarse que los resultados de las chicas son significativamente mejores que los que obtienen los chicos y que los alumnos y alumnas que reciben clase de una profesora obtienen resultados significativamente mejores.

Las chicas, más que los chicos:

- les gusta leer y dedican más tiempo a la lectura
- participan, trabajan en grupo, planifican las actividades y comunican sus trabajos al resto de la clase
- *tienen un mejor autoconcepto*
- tienen buena relación con sus padres
- piensan que sus padres tienen interés por sus estudios
- piensan que los profesores están satisfechos con el alumnado
- tienen un nivel de expectativas más alto
- realizan actividades escolares fuera del aula

Los chicos, más que las chicas:

- dedican tiempo a leer en clase
- toman notas, apuntes y corrigen los ejercicios realizados en casa
- consideran que el profesorado les valora bien
- creen que sus padres son exigentes con ellos
- están satisfechos con el profesorado
- realizan fuera del aula actividades de ocio

Las profesoras, más que los profesores:

- dedican tiempo a que los alumnos lean en clase
- *realizan ejercicios y controles*
- programan la evaluación y las adaptaciones curriculares
- tienen buenas relaciones con el resto del profesorado y con el equipo directivo
- tienen en cuenta los distintos procedimientos de evaluación
- son partidarias de una disciplina basada en la apertura y responsabilidad
- tienen una concepción de la enseñanza activa y moderna
- preparan más las clases

- hacen una presentación de los temas innovadora
- utilizan diferentes procedimientos en la práctica docente

Los profesores, más que las profesoras:

- corrigen los ejercicios realizados en casa
- programan los aspectos generales
- son partidarios de una disciplina participativa
- tienen una concepción tradicional de la enseñanza
- utilizan el libro de texto o la lección magistral para presentar un tema nuevo

14.5. Diferencias en el rendimiento de los alumnos debidas a la titularidad de los centros

En este apartado se trata de comprobar si existen o no diferencias en el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora que pueden estar asociadas a la titularidad del centro (pública o privada) en el que cursan sus estudios. Como puede apreciarse en la Tabla 14.5.1. existen diferencias entre los rendimientos obtenidos por los alumnos de la escuela pública y los que obtienen los que asisten a centros privados.

Tabla 14.5.1. Diferencias en rendimiento por tipo de centro

	Alumnos de centros públicos	Alumnos de centros privados
Rendimiento en comprensión lectora	62%	71%

Una primera interpretación, como es evidente, es que los alumnos que asisten a centros privados obtienen los mejores rendimientos. Sin poner en duda esta afirmación, sin embargo, puede matizarse con otros datos ya analizados. Por ejemplo, se sabe que el sexo, tanto de alumnos como de profesores marca diferencias en los resultados; por tanto, habrá que observar cómo se distribuyen tanto unos como otras en los dos tipos de enseñanza. La Tabla 14.5.2. muestra la distribución de chicas y chicos, y de profesoras y profesores, en las dos modalidades de enseñanza, así como los resultados que obtienen los chicos y las chicas, y los que unos y otras, obtienen cuando la clase se la imparte un profesor o una profesora.

Tabla 14.5.2 Distribución del alumnado y del profesorado en la escuela pública y privada y \bar{x} de resultados

	Alumnado		Profesorado	
	Chicos	Chicas	Profesores	Profesoras
Público	53%	47%	35%	65%
Privado	45%	55%	28%	72%
\bar{x} de resultados	63%	68%	65%	66%

En la escuela pública hay más chicos que chicas mientras que en la privada es al contrario, lo que a tenor de los resultados que unos y otras obtienen, serán los centros de titularidad privada los que obtengan mejores resultados.

En ambos tipos de enseñanza hay una mayor presencia de profesoras que de profesores y, dado que los resultados que obtienen los alumnos a los que imparten clases profesoras son, aunque mínimamente, mejores, esto beneficia por igual a ambos tipos de enseñanza. Sin embargo, la diferencia entre profesores y profesoras en una y otra forma de enseñanza (30% más de profesoras que profesores en la escuela pública, frente a 44% en la privada) puede suponer, nuevamente, mejores resultados en los alumnos de centros privados que no tienen por qué deberse a aspectos metodológicos, didácticos o de organización que diferencien una u otra forma de enseñanza, sino la mayor o menor presencia de uno u otro sexo tanto a nivel del alumnado como del profesorado.

Los resultados del rendimiento atendiendo a esta doble distribución de titularidad y de sexo es la que aparece en la tabla 14.5.3.

Tabla 14.5.3. Tabla de resultados por sexo y titularidad

	Público			Privado		
× Global	62%			71%		
	× Chico	× Chica	Global	× Chico	× Chica	Global
× Profesor	60%	64%	61%	69%	73%	71%
× Profesora	60%	65%	63%	68%	73%	71%

Observando esta tabla se aprecia que no existen diferencias en las puntuaciones que el profesorado otorga al alumnado tanto en la enseñanza pública como en la privada. Se aprecia dos mínimas diferencias: en la enseñanza pública se da en las chicas -las profesoras las puntúan con un punto más que los profesores- y en la enseñanza privada son los chicos los que son puntuados con un punto más cuando tienen profesor que cuando tienen profesora. Se sigue manteniendo una diferencia de 4 ó 5 puntos entre las puntuaciones que obtienen los chicos y las que obtienen las chicas tanto si el centro es público como si es privado.

14.5.1. Influencia de la escuela según la titularidad del centro

Respecto del *tiempo que los alumnos dedican a la materia* (Tabla 14.5.4) se ha comprobado que existen diferencias significativas, a favor de los centros de titularidad privada, en el factor de primer orden denominado

programación del tiempo de lectura en la escuela, mientras que el factor del tiempo dedicado en clase a leer y escribir es significativamente más alto entre los alumnos de centros públicos. No se aprecia ninguna diferencia entre uno y otro tipo de enseñanza en aspectos relacionados con el gusto por la lectura y en la utilización de la biblioteca por parte de los alumnos. Cuando se han comparado las dimensiones (análisis factoriales de segundo orden), existen diferencias significativas a favor de la los centros públicos en el *gusto y tiempo dedicados a leer y a escribir*, y a favor de los privados en la dimensión *leer en la escuela*. Como ya se expuso en el capítulos XI, cuanto más alta es la puntuación en esta dimensión, los resultados de los alumnos son más bajos.

Tabla 14.5.4. Diferencias en tiempo dedicado a la materia por sexo de los alumnos

Factores	F.	g.l.	p.	× públicos	× privados
Gusto por la lectura	3,135	1,48	.0767	.1234	.0733
Programación del tiempo de lectura en la escuela	15,89	1,48	.0001	-.0379	.0753
Captación del tiempo dedicado en clase leer y escribir	16,84	1,48	.0000	.0800	-.0383
Utilización de la biblioteca	2,340	1,48	.1215	.1270	.0841
<i>Dimensiones</i>					
Gusto y tiempo dedicados a leer y escribir	13,20	1,48	.0003	.0522	-.0519
Leer en la escuela	13,18	1,48	.0003	-.0522	.0519

La forma en que los alumnos de centros privados y públicos perciben el trabajo que desarrollan en la clase es distinta en algunos aspectos (Tabla 14.5.5). Los alumnos de centros de titularidad privada puntúan significativamente más alto en el factor que se refiere al *nivel de participación de los alumnos en clase*, y los de titularidad pública, or su parte, puntúan más alto en el factor que se ha denominado *trabajo en grupo y planificación de actividades*.

Cuando se analizan las dos dimensiones o factores de segundo orden, no se aprecian diferencias significativas entre los alumnos de uno y otro tipo de enseñanza.

Tabla 14.5.5 Diferencias en forma de trabajo en clase por titularidad del centro

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} públicos	\bar{x} privados
Diferentes formas de trabajo en grupo	.0031	1,37	.9556	-.0277	-.0259
Nivel de participación de los alumnos en clase	7,313	1,37	.0069	.0181	.1040
Antinomia directividad-participación	1,293	1,37	.2555	.0064	-.0293
Trabajo en grupo y planificación de actividades	15,425	1,37	.0001	.1281	.0052
Posibilidad de participación y responsabilidad	5,479	1,37	.0193	.0833	.0077
Comunicación de los trabajos a la clase	.0070	1,37	.9331	.0812	.0785
<i>Dimensiones</i>					
Nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo	.2371	1,37	.0263	.0079	-.0081
Posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor	4,020	1,37	.0450	.0326	-.0332

Por lo que se refiere a las actividades que se realizan en clase se observa que los alumnos de centros públicos toman más *notas y apuntes* mientras que los de centros privados realizan más *ejercicios y controles*. No aparecen diferencias significativas respecto a la corrección de ejercicios realizados en casa. Vuelve a suceder que no aparecen diferencias significativas en las actividades a partir de los análisis factoriales de segundo orden o dimensiones (ver Tabla 14.5.6).

Tabla 14.5.6. Diferencias en actividades escolares por titularidad del centro

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} público	\bar{x} privado
Toma de notas y apuntes	9,313	1,75	.0023	-.0059	-.0761
Ejercicios y controles	10,64	1,75	.0011	-.0735	.0011
Corrección de ejercicios realizados en casa	1,714	1,75	.1905	-.0389	-.0091
<i>Dimensiones</i>					
Actividades escolares	.0940	1,75	.7592	-.0032	.0039

Respecto de la programación que realiza el profesorado en función del tipo de centro en el que trabaja, se observa que existen diferencias significativas en *los aspectos generales de la programación, en la evaluación en la programación y en las adaptaciones curriculares*. En los tres factores es significativamente más alta la puntuación de los profesores de centros públicos que la de los privados.

Tabla 14.5.7. Diferencias en programación por titularidad de los centros

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤	× Público	× Privado
Aspectos generales de la programación	110,9	1,39	.0000	.2901	-.0437
La evaluación en la programación	276,2	1,39	.0000	.2211	-.2630
La distribución y utilización de espacios	.804	1,39	.3698	.0423	.0710
Las adaptaciones curriculares	177,3	1,39	.0000	.0996	-.0316
<i>Dimensiones</i>					
La programación	201,2	1,39	.0000	.2196	-.2214

En la única dimensión a que han dado lugar estos factores, que se ha denominado *programación*, las puntuaciones de los centros públicos son también significativamente más altas son las de los privados (ver Tabla 14.5.7) y, como se puede ver en el Capítulo XI, las puntuaciones más altas en esta dimensión van unidas a las puntuaciones más altas en rendimiento.

En cuanto a la utilización de *procedimientos de evaluación* los profesores de centros privados alcanzan una puntuación significativamente más alta que la que logran los profesores de los centros públicos (ver Tabla 14.5.8) aunque como se pudo comprobar (Capítulo XI) estos procedimientos no tienen incidencia en los resultados.

Tabla 14.5.8. Diferencias en evaluación por titularidad de los centros

<i>Dimensiones</i>	F.	g.l.	p. ≤	× Público	× Privado
Procedimientos de evaluación	34,96	1,73	.0000	.0803	-.0604

14.5.2. El rendimiento en función de la confianza y seguridad del alumnado según la titularidad del centro

No existen diferencias significativas entre alumnos de centros públicos y de centros privados en lo que se refiere al *autoconcepto*, como puede apreciarse en la Tabla 14.5.9.

Tabla 14.5.9. Diferencias en el autoconcepto de los alumnos por titularidad de los centros

<i>Dimensiones</i>	F.	g.l.	p. ≤	× Público	× Privado
Autoconcepto	.0000	1,80	.9982	.0489	.0489

Los alumnos de centros privados puntúan más alto que los que asisten a centros públicos en la valoración que realizan expresando su creencia de que los profesores valoran bien su trabajo (ver Tabla 14.5.10). Cuando se puntúa alto en esta dimensión, como puede verse en el Capítulo XII, los resultados que se obtienen son más bajos. Por consiguiente, y en lo que concierne a este factor, los alumnos de centros privados pueden obtener mejores rendimientos que los que asisten a centros públicos.

Tabla 14.5.10. Diferencias en la valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno por titularidad del centro

Dimensiones	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno	12,760	1,74	.0004	-.0341	.0475

Las diferencias que se aprecian en las relaciones entre padres e hijos en función del tipo de centro en el que éstos estudian se centran en los factores que hacen referencia a *las buenas relaciones e interés de los padres* y a la *exigencia de éstos*. En ambos casos las puntuaciones más altas se dan en los alumnos de centros privados. No se aprecian diferencias en lo que respecta al *nivel de confianza en los padres y satisfacción con la relación que el alumno mantiene con ellos*.

Tabla 14.5.11. Diferencias en la relación con los padres por sexo de los alumnos

Factores	F	g.l.	p. \leq	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Buena relación e interés de los padres	12,941	1,96	.0003	-.0031	.0684
Exigencia de los padres	16,16	1,96	.0001	-.0274	.0541
Confianza en los padres y satisfacción con la relación	.0801	1,96	.7772	.0110	.0168
<i>Dimensiones</i>					
Relación con los padres	11,08	1,96	.0009	-.0309	.0372

Sin embargo, aparecen de nuevo las diferencias en la única dimensión en que quedan recogidas todas las variables que hacen referencia a las relaciones entre padres e hijos (ver Tabla 14.5.11). Las puntuaciones más altas en la dimensión son las que obtienen los alumnos de centros privados.

14.5.3. Incidencia del clima escolar en el rendimiento por titularidad del centro

Tabla 14.5.12. Diferencias en aula del alumnado por sexo de los alumnos.

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Nº de alumnos de la clase	134,0	1,33	.0000	-1560	2669
Relación entre nº de profesores y nº de alumnos con n.e.e.	67,85	1,33	.0000	1470	-1725
<i>Dimensiones</i>					
Aula del alumnado	4,942	1,33	.0263	-.0276	.0533

El primer aspecto que se ha tenido en cuenta dentro del clima escolar ha sido el propio aula del alumno. Como puede comprobarse en la Tabla 14.5.12., existen diferencias entre alumnos de centros públicos y de centros privados tanto el en *número de alumnos de la clase* como en la *ratio entre el número de profesores y el número de alumnos con necesidades educativas especiales* de una clase. El número de alumnos por clase en los centros privados es significativamente mayor que en los centros públicos y, en éstos, la relación entre profesores y alumnos con necesidades educativas especiales es mejor. En cualquier caso, cuando se trata de analizar las diferencias a nivel de dimensiones, estas no son significativas entre uno y otro tipo de enseñanza.

Según puede apreciarse en la Tabla 14.5.13., no existen diferencias entre alumnos de centros públicos y de centros privados en la *relación que establecen con los compañeros*.

Tabla 14.5.13. Diferencias en la relación con los compañeros por sexo de los alumnos

<i>Dimensión</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Públicos	\bar{x} Privados
Relación con los compañeros	5,071	1,10	.0244	.0203	-.0245

En la relación entre alumnos y profesores, en función del tipo de centro, los alumnos de centros privados obtienen las puntuaciones más altas en la *satisfacción del profesor con los alumnos*, la *disciplina tradicional*, la *satisfacción del alumno con el profesor* y la *relación basada en la apertura y en la responsabilidad*. También son los alumnos de los centros privados los que puntúan más alto en las dimensiones denominadas *relaciones entre alumnos y profesores* y *tipos de disciplina* (ver Tabla 14.5.14). Estos aspectos

están unidos a unos mejores resultados, por consiguiente, se supone que los alumnos de centros privados obtendrán rendimientos más altos que los que obtienen los de centros públicos.

Tabla 14.5.14. Diferencias en las relaciones alumnos-profesores por titularidad de los centros

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Públicos	\bar{x} Privados
Satisfacción del profesor con los alumnos	221,8	1,66	.0000	-.1061	.2254
Disciplina tradicional	19,39	1,66	.0000	-.0234	.0853
Satisfacción del alumno con el profesor	17,17	1,66	.0000	-.0815	.0182
Disciplina participativa	.8538	1,66	.3555	.0062	-.0155
Relación basada en la apertura y en la responsabilidad	27,71	1,66	.0000	-.0668	.0582
<i>Dimensiones</i>					
Relaciones entre alumnos y profesores	56,57	1,66	.0000	-.0889	.0950
Tipos de disciplina	20,86	1,66	.0000	-.0541	.0578

La Tabla 14.5.15. muestra las diferencias en las relaciones que mantienen los padres y profesores según la titularidad del centro. Como puede apreciarse, tanto en los dos factores como en la dimensión a la que dan lugar tras los análisis factoriales de segundo orden, las puntuaciones de los alumnos de los centros privados son significativamente más altas que las que obtienen los de los centros públicos.

Tabla 14.5.15. Diferencias en la relación padres-profesores por titularidad de los centros

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Buenas relaciones entre padres y profesores	175,4	1,58	.0000	-.0720	.2520
Entrevistas y relaciones profesionales	193,5	1,58	.0000	-.2199	.1328
<i>Dimensiones</i>					
Relaciones entre padres y profesores	361,5	1,58	.0000	-.2414	.2436

La relación entre el profesorado es diferente si se trata de profesores de centros públicos o de centros privados. Éstos últimos tienen una media más alta en conflictos con otros profesores pero también en satisfacción con las relaciones que establece con el resto del profesorado y, en el conjunto de estas relaciones, también tiene una media más alta (Tabla 14.5.16). Una

puntuación alta en este factor supone unos mejores resultados en los alumnos (ver Capítulo XIII)

Tabla 14.5.16. Relación entre el profesorado por titularidad de los centros

Factores	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Conflictos con los profesores	59,86	1,82	.0000	-.0753	.0947
Satisfacción con las relaciones tre profesores	289,26	1,82	.0000	-.1508	.2187
<i>Dimensiones</i>					
Relaciones entre profesores	243,7	1,82	.0000	-.1506	.1910

Los profesores de centros privados tienen un media significativamente más alta que los profesores de centros públicos en la relación que mantienen con el equipo directivo (Tabla 14.5.17)

Tabla 14.5.17. Diferencias en la relación profesorado-equipo directivo por titularidad de los centros

Dimensiones	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Relación entre el profesorado el equipo directivo	102,61	1,63	.0000	-.0536	.1859

14.5.4. Influencia del profesorado en el rendimiento de los alumnos según la titularidad del centro

Los profesores de centros privados tienen una media más alta en la dimensión que se ha denominado *aspectos descriptivos del profesorado*, lo que supone que estos profesores, en general, son mayores que los profesores de centros públicos, y que tienen más años de experiencia, de permanencia en el centro y de impartir la asignatura que este último profesorado (Tabla 14.5.18).

Tabla 14.5.18. Diferencias en aspectos descriptivos del profesorado por titularidad de los centros

Dimensiones	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Aspectos descriptivos del profesorado	175,18	1,75	.0000	-.1632	.1425

Como puede apreciarse en la Tabla 14.5.18., los profesores de centros privados tienen una media más alta tanto en la *concepción de la enseñanza activa* como *tradicional*, mientras que los profesores de centros públicos puntúan más alto en una *concepción teórica de una enseñanza tradicional*.

Cuando se analizan las dimensiones, *el concepto moderno y activo de la enseñanza* no marca diferencias significativas entre el profesorado de uno y otro tipo de enseñanza, mientras que *el concepto tradicional de la enseñanza* marca diferencias, puesto que son los profesores de los centros públicos los que puntúan más alto. Como se comprobó en el Capítulo XIV un concepto moderno y activo de la enseñanza no se ve reflejado en mejores rendimientos de los alumnos pero, por el contrario, un concepto tradicional lleva unido un menor rendimiento. En este sentido los alumnos que reciben clase en centros privados pueden obtener mejores resultados.

Tabla 14.5.19. Diferencias en conceptos sobre la enseñanza por titularidad de los centros

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Concepción de una enseñanza activa	29,02	1,68	.0000	-.0878	.0398
Concepto moderno de la enseñanza	.0033	1,68	.9541	.0107	.0120
Concepción teórica de una enseñanza tradicional	116,5	1,68	.0000	.1455	-.1194
Enseñanza tradicional	13,77	1,68	.0002	-.0143	.0738
<i>Dimensiones</i>					
Concepto moderno y activo de la enseñanza	.0344	1,68	.8528	.0019	-.0026
Concepto tradicional de la enseñanza	57,80	1,68	.0000	.0792	-.1061

Existen diferencias en la preparación de las clases entre profesores de uno y otro tipo de enseñanza (Tabla 14.5.20). Los profesores de centro públicos tienen una puntuación más alta que los profesores de centros de titularidad privada tanto en *una programación innovadora como tradicional* y, como es lógico en la dimensión que considera en conjunto la *preparación de las clases*. Como pudo apreciarse en el Capítulo XIV, cuanto más bajo se puntuaba en este factor de la programación más bajos eran los resultados obtenidos por los alumnos. Por consiguiente, los alumnos de centros públicos tendrían más posibilidades de obtener mejores resultados.

Tabla 14.5.20. Diferencias en la preparación de las clases por titularidad de los centros

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Preparación innovadora de las clases	206,68	1,78	.0000	.1525	-.1718
Preparación tradicional de las clases	67,98	1,78	.0000	.0685	-.1186
<i>Dimensiones.</i>					
Preparación de las clases	202,40	1,78	.0000	.1423	-.1768

La presentación que los profesores de centros públicos y privados hacen de los temas nuevos a los alumnos es también diferente (Tabla 14.5.21). Una *presentación innovadora de los temas* y una *mayor utilización del libro de texto* es significativamente más frecuente en el profesorado de centros públicos que de centros privados. Por el contrario, el profesorado de centros privados son más partidarios de dar una lección magistral a la hora de presentar los nuevos temas a los alumnos. La presentación de temas en su conjunto tiene una media significativamente más alta en el profesorado de centros públicos que de centros privados, lo que podrá repercutir en que los alumnos que asisten a centros públicos obtengan mejores resultados.

Tabla 14.5.21. Diferencias entre profesoras y profesores en la presentación de los temas

Factores	F.	g.l.	p. ≤	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Presentación innovadora de los temas	50,28	1,78	.0000	.0726	-.0895
Utilización del libro de texto para presentar un tema nuevo	41,81	1,78	.0000	.0665	-.0809
Lección magistral	21,32	1,78	.0000	-.0348	.0684
<i>Dimensiones</i>					
Presentación de temas nuevos	1,836	1,78	.1754	.0136	.0173

Los profesores de centros públicos son los que puntúan más alto tanto en la dimensión general como en cada uno de los factores de la *práctica docente* (Tabla 14.5.22). Como pudo apreciarse en el Capítulo XIII, cuando el profesorado es más partidario de utilizar procedimientos en los que los alumno idean sus propios supuestos sobre los que pueden trabajar después, de explicar conceptos utilizando objetos materiales, de fomentar la utilización de la biblioteca y de la realización de controles para conocer lo que los alumnos han aprendido, éstos obtendrán resultados más bajos. En este sentido, los alumnos de centros públicos puede ser que obtengan mejores resultados en los aspectos que estén influidos por esta dimensión.

Tabla 14.5.22. Diferencias entre profesores y profesoras en la práctica docente

Factores	F.	g.l.	p. \leq	\bar{x} Público	\bar{x} Privado
Procedimientos activos y participativos	98,23	1,65	.0000	.0385	-.1966
Procedimientos pasivos	26,87	1,65	.0000	.0561	-.0737
Procedimientos tradicionales	152,37	1,65	.0000	.0189	-.1562
<i>Dimensiones</i>					
Práctica docente	236,00	1,65	.0000	.16301	-.2152

14.5.5. Influencia de los aspectos descriptivos de los alumnos en función de la titularidad del centro

Como puede apreciarse en la Tabla 14.5.23. cuatro de cada cinco alumnos con dos años más de los estipulados para estudiar sexto curso asisten a centros públicos. También hay el doble de alumnos en los centros públicos que en los privados que tienen un año más de los que se precisan para cursar sexto de Primaria. Estas diferencias entre la edad de los alumnos de centros públicos y privados son significativas ($\chi^2 = 214,34$, $p. \leq .0000$).

Tabla 14.5.23. Relación entre edad y titularidad del centro

Row Pct		Público	Privado	Row Total
Col Pct				
1981	1	79,7	20,3	419
		5,8	1,8	4,0
1982	2	63,8	36,2	1548
		17,0	12,1	14,9
1983	3	52,6	47,4	8381
		76,0	85,9	80,4
Column		5803	4620	10423
Total		55,7	44,3	100,0

Si esta tabla se contrasta con la Tabla 14.5.24 sobre *repetición de curso* se puede apreciar que los porcentajes son prácticamente similares, por lo que puede afirmarse que la gran mayoría de los alumnos repetidores estudian en los centros públicos, hecho que marca diferencias significativas ($\chi^2 = 187,14$, $p. \leq .0000$) por titularidad de los centros.

Los alumnos de centros públicos que no repiten son el 77%, mientras que se eleva al 82% el alumnado que no repite en los centros privados.

Tabla 14.5.24. Relación entre repetición de curso y titularidad del centro

Row Pct Col Pct	Público	Privado	Row Total
dos veces 1	80,6 6,4	19,4 1,9	470 4,4
una vez 2	63,5 16,6	36,5 11,9	1538 14,5
no 3	52,7 77,0	47,3 86,2	8610 81,1
Column Total	5896 55,5	4722 44,5	10618 100,0

También es distinta la *edad de comienzo de la escolaridad* de los alumnos que asiste a centros públicos que la de los de centros privados. La Tabla 14.5.25 pone de manifiesto que los alumnos de centros privados inician su escolaridad antes que los de los centros públicos y que las diferencias entre unos y otras a la hora de empezar son significativas ($\chi^2 = 293,94$, $p. \leq .0000$). Los porcentajes de los alumnos de centros privados que comienzan la escuela a los 2, 3 y 4 años son superiores a los de los de los centros públicos.

Tabla 14.5.25. Relación entre inicio de la escolaridad y sexo

Row Pct Col Pct	Público	Privado	Row Total
No 1	59,6 9,1	40,4 7,7	898 8,5
A los 5 años 2	65,3 12,0	34,7 8,0	1079 10,2
A los 4 años 3	65,1 33,0	34,9 22,0	2963 28,1
A los 3 años 4	46,9 29,0	53,1 40,9	3614 34,3
A los 2 años 5	49,7 16,9	50,3 21,3	1990 18,9
Column Total	5856 55,5	4688 44,5	10544 100,0

Por el contrario, son más altos los porcentajes de los alumnos de centros públicos que comienzan a los 5 años o que no han realizado ningún curso preescolar. Como se ha podido comprobar que un inicio temprano de la escolaridad lleva consigo mejores resultados escolares y son los alumnos de centros privados los que comienzan antes, podrán obtener mejores resultados.

Como ya se ha dicho anteriormente, hay un alto porcentaje de alumnos que no tienen decidido o no saben el nivel máximo de estudios que les gustaría llegar cursar (Tabla 14.5.26). Por otro lado, entre los que contestan decantándose por un nivel de estudios, existen diferencias significativas ($\chi^2 = 92,79$ p. $\leq .0000$) dependiendo de si son de centros públicos o de centros privados.

Tabla 14.5.26. Relación entre nivel de estudios y titularidad de los centros

Row Pct Col Pct	Público	Privado	Row Total
Primaria 1	62,6 20,2	37,4 13,7	1030 17,1
Bachillerato 2	64,0 13,2	36,0 8,5	658 11,0
Universidad 3	49,4 66,6	50,6 77,8	4310 71,9
Column Total	2855 47,7	3129 52,3	5998 100,0

Hay aproximadamente una cuarta parte más de alumnos de centros públicos que de privados que tienen como objetivo terminar los estudios primarios. También hay un 8% más de alumnos de centros públicos que de centros privados que marcan su meta en la terminación del bachillerato. Por último, apenas hay diferencias en el porcentaje de alumnos de centros públicos y privados que quieran realizar estudios universitarios.

Finalmente, existen diferencias significativas ($\chi^2 = 21,57$, p. $\leq .0024$) entre alumnos de centros públicos y privados en cuanto a la importancia que conceden a ir bien en lengua castellana. En este caso parece que son los alumnos de los centros públicos los que conceden más importancia a ir bien en esta materia (Tabla 14.5.27).

Tabla 14.5.27. Relación entre ir bien en lengua y titularidad del centro

Row Pct Col Pct	Público	Privado	Row Total
Nada importante 1	70,7 1,1	29,3 0,6	92 0,9
Muy poco importante 2	65,3 1,4	34,7 0,9	118 1,1
Algo importante 3	57,1 6,2	42,9 5,7	611 5,9
Bastante importante 4	52,3 20,1	47,7 22,3	2174 21,1
Muy importante 5	55,2 71,2	44,8 70,5	7304 70,9
Column Total	5663 55,0	4636 45,0	10299 100,0

Con respecto a las actividades extraescolares los alumnos de centros públicos realizan más que los de los centros privados (Tabla 14.5.28) aquellas que tienen que ver más con la realización de deberes o tareas de la escuela en casa y menos con ver la televisión. En la realización de deportes y estudio de idiomas no se aprecian diferencias significativas que sean debidas a la titularidad de los centros.

Tabla 14.5.24. Relación entre las actividades fuera del horario escolar y el rendimiento de los alumnos

Factores	F.	g.l.	p.	× Público	× Privado
Actividades escolares fuera de la escuela	266,24	1,10	.0000	.1384	-.1827
Idioma y deporte	5,3707	1,10	.0205	.0104	-.0359
<i>Dimensiones</i>					
Actividades fuera del horario escolar	162,20	1,10	.0000	.1135	-.1393

14.5.6. Conclusiones sobre las diferencias según la titularidad de los centros

Los alumnos de centros públicos puntúan más alto en:

- el tiempo dedicado en clase a leer y escribir
- gusto y tiempo dedicados a leer y a escribir

- trabajo en grupo y planificación de actividades
- toma de notas y apuntes
- actividades extraescolares

Los profesores de centros públicos puntúan más alto en:

- los aspectos generales de la programación,
- la evaluación en la programación
- las adaptaciones curriculares
- la dimensión de programación
- los procedimientos de evaluación
- una concepción teórica de una enseñanza tradicional
- un concepto tradicional de la enseñanza
- una programación tanto innovadora como tradicional
- preparación de las clases
- una presentación innovadora de los temas
- una mayor utilización del libro de texto
- una presentación de temas nuevos
- una mejor relación entre el profesorado

En los centros públicos se puntúa más en

- la relación entre profesores y alumnos con necesidades educativas especiales

Los alumnos de centros privados puntúan más alto en:

- programación del tiempo de lectura en la escuela
- lectura en la escuela
- nivel de participación de los alumnos en clase
- realización de ejercicios y controles.
- creencia de que los profesores valoran bien su trabajo
- el nivel de expectativas

Los profesores de centros privados puntúan más en:

- la satisfacción del profesor con los alumnos
- la disciplina tradicional
- la satisfacción del alumno con el profesor
- la relación basada en la apertura y en la responsabilidad.
- la relación que mantienen con el equipo directivo
- los aspectos descriptivos del profesorado

- una concepción de la enseñanza tanto activa como tradicional
- la utilización de la lección magistral

En los centros privados puntúan más en:

- las buenas relaciones e interés de los padres y a la exigencia de éstos.
- el número de alumnos de la clase
- las relaciones entre alumnos y profesores
- las relaciones que mantienen los padres y profesores

14.6. Diferencias en el rendimiento de los alumnos debidas al tamaño de los centros

En este epígrafe se trata de comprobar si existen o no diferencias en el rendimiento que los alumnos obtienen en comprensión lectora que puedan estar asociadas al tamaño del centro en el que cursan sus estudios (menos de 8 unidades, de 8 a 16 unidades y más de 16 unidades). Hay que señalar, no obstante, que el número de centros con menos de ocho unidades es bastante pequeño en comparación con los otros dos tipos por lo que, en algunas ocasiones, puede aparecer como no significativa una diferencia que lo es en realidad o al contrario.

Como puede apreciarse en la Tabla 14.6.1., existen diferencias significativas entre los rendimientos obtenidos por los alumnos de los tres tamaños de centros, siendo los más altos los de los que asisten a centros con mayor número de unidades. Sin embargo, quizá no haya que pensar sólo en que las posibilidades de los centros grandes, en forma básicamente de recursos y organización, estén en la base de las diferencias halladas, sino más bien en la alta presencia de titularidad privada en este tamaño de centros.

Tabla 14.6.1. Diferencias en rendimiento por tipo de centro

Tamaño del centro	menos de 8 unidades	de 8 a 16 unidades	más de 16 unidades
Rendimiento en comprensión lectora	58%	64%	66%

14.6.1. Influencia de la escuela según el tamaño del centro

Se trata ahora de comprobar si la influencia de la escuela es diferente en función del número de unidades que ésta tenga.

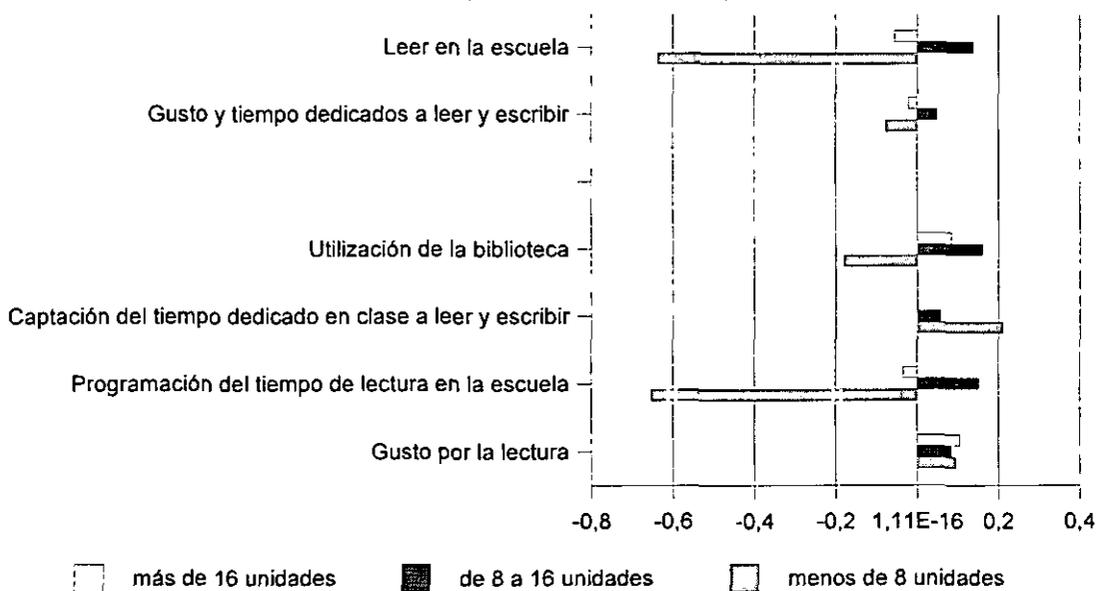
Como puede apreciarse en la Tabla 14.6.2., el tiempo dedicado a la materia es diferente según el tamaño del centro. Las diferencias son significativas en los factores *programación del tiempo de lectura en la escuela* y *utilización de la biblioteca*. También aparecen diferencias significativas en la dimensión *leer en la escuela*.

Tabla 14.6.2. Diferencias en tiempo dedicado a la materia por tamaño del centro

Factores	F.	g.l.	p.
Gusto por la lectura	.2105	2,49	.8102
Programación del tiempo de lectura en la escuela	27,957	2,49	.0000
Tiempo dedicado en clase a leer y escribir	2,291	2,49	.1014
Utilización de la biblioteca	5,093	2,49	.0062
<i>Dimensiones</i>			
Gusto y tiempo dedicados a leer y escribir	2,619	2,49	.0731
Leer en la escuela	28,11	2,49	.0000

El gráfico 14.6.1. pone de manifiesto que los centros de 8 a 16 unidades puntúan significativamente más alto que los otros dos en *programación del tiempo de lectura en clase*. En este factor también se aprecian diferencias significativas entre los centros más grandes y los más pequeños, a favor de los primeros. En cualquier caso, como puede comprobarse en el capítulo X, este factor no marca diferencias significativas importantes en el rendimiento.

Gráfico 14.6.1. Tiempo dedicado a la materia por tamaño del centro



En la *utilización de la biblioteca* las puntuaciones significativamente más altas las son las de los centros de 8 a 16 unidades frente a los más grandes, sin embargo este factor no influye en el rendimiento.

De nuevo, los alumnos que asisten a centros de 8 a 16 unidades puntúan significativamente más alto que los otros dos en la dimensión *leer en la escuela*. En esta dimensión también se aprecian diferencias significativas entre los centros más grandes y los más pequeños, a favor de los primeros. Una vez más, este factor no es decisivo para el mayor rendimiento de los alumnos.

La forma en que los alumnos perciben el trabajo que desarrollan en la clase en función del tamaño del centro es distinta en algunos aspectos, según se aprecia en la Tabla 14.6.3: *nivel de participación de los alumnos en clase, posibilidad de participación y responsabilidad y comunicación de los trabajos a la clase*. También se aprecian diferencias significativas en las dos dimensiones: *nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo y posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor*.

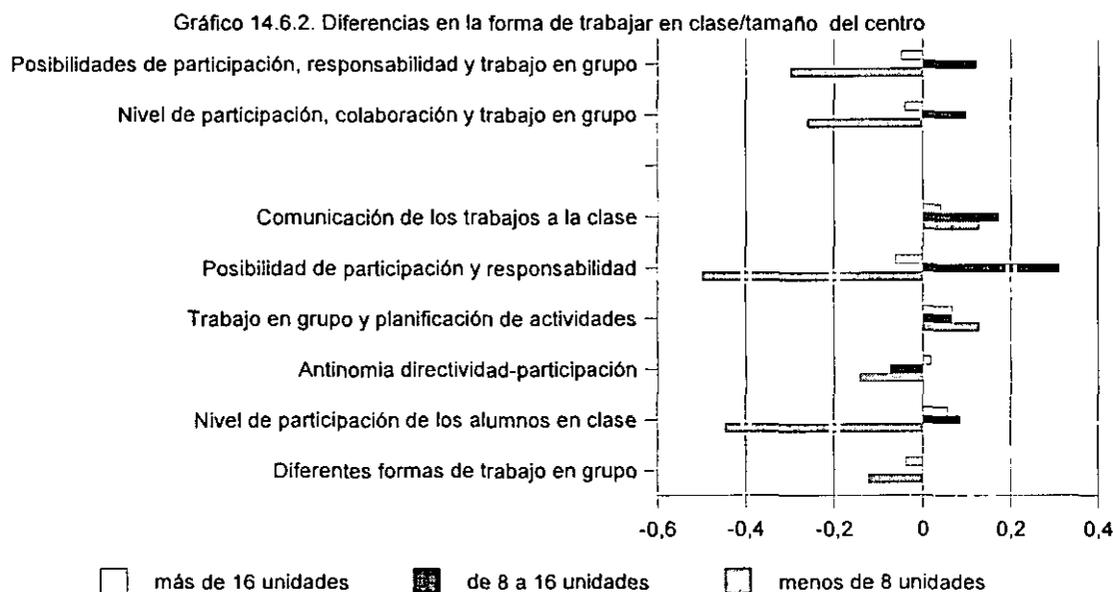
Tabla 14.6.3. Diferencias en forma de trabajo en clase por tamaño del centro

Factores	F.	g.l.	p. ≤
Diferentes formas de trabajo en grupo	.6650	1,37	.5144
Nivel de participación de los alumnos en clase	4.912	1,37	.0074
Antinomia directividad-participación	3,853	1,37	.0214
Trabajo en grupo y planificación de actividades	.0661	1,37	.9361
Posibilidad de participación y responsabilidad	62,41	1,37	.0000
Comunicación de los trabajos a la clase	6,896	1,37	.0010
<i>Dimensiones</i>			
Nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo	8,545	1,37	.0002
Posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor	12,757	1,37	.0000

El gráfico 14.6.2. pone de manifiesto que *el nivel de participación de los alumnos en clase* es significativamente más bajo en los centros más pequeños que en los medianos y grandes, lo que supone que los alumnos de éstos

centros podrán obtener mejores resultados, ya que a mayor participación, mayor rendimiento.

La puntuación en *el trabajo en grupo y la planificación de actividades* es significativamente más alta en los centros de 8 a 16 unidades que en los otros dos, pero que también hay diferencias entre los más grandes y los más pequeños, a favor de los primeros. Sin embargo, este factor no influye en los resultados que los alumnos alcanzan.



También existen diferencias entre los centros de 8 a 16 unidades y los más grandes, a favor de los primeros, en el factor denominado *comunicación de los trabajos a la clase* y en las dos dimensiones *nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo* y *posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor*.

En el primer caso, una puntuación más alta en *comunicación de trabajos a la clase* supone unos resultados más bajos, como ya se dijo en el capítulo X. Los alumnos que asisten a centros de 8 a 16 unidades son los que más puntúan en este factor, por lo que ha de suponerse que sean estos alumnos los que obtengan rendimientos más bajos. Por otro lado, las dos dimensiones de este bloque no influyen significativamente en los resultados.

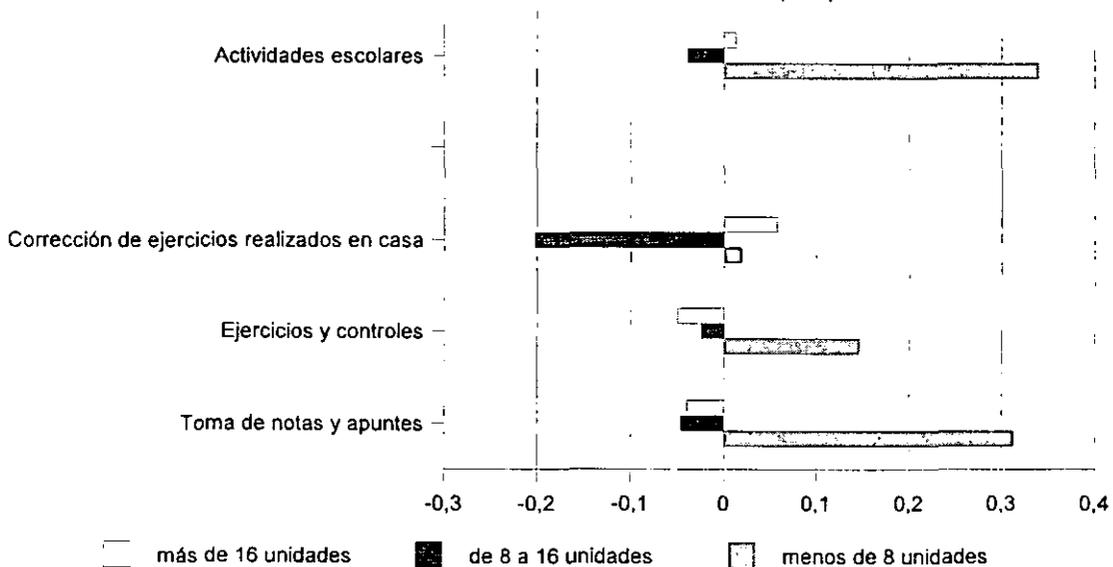
Las diferencias que se aprecian según el tamaño de los centros en las actividades que se realizan en clase se dan en *toma de notas y apuntes*, *corrección de ejercicios realizados en casa* y en la única dimensión de este bloque denominada *actividades escolares* (ver Tabla 14.6.4).

Tabla 14.6.4. Diferencias en actividades escolares por tamaño del centro

Factores	F.	g.l.	p. <
Toma de notas y apuntes	5,308	2,75	.0050
Ejercicios y controles	2,062	2,75	.1274
Corrección de ejercicios realizados en casa	57,579	2,75	.0000
<i>Dimensiones</i>			
Actividades escolares	7,058	2,75	.0009

El Gráfico 14.6.3. pone de manifiesto que estas diferencias se dan de la siguiente forma: Los centros más pequeños obtienen una puntuación significativamente más alta que los otros dos en el factor *toma de notas y apuntes* y en la dimensión *actividades y ejercicios*. En el primer caso, no parece que haya influencia en los resultados, mientras que en el segundo, una mayor puntuación en la dimensión implica un menor rendimiento de los alumnos, por lo que esta dimensión sería negativa para los alumnos de los centros más pequeños.

Gráfico 14.6.3. Diferencias en las actividades escolares por tipo de centro



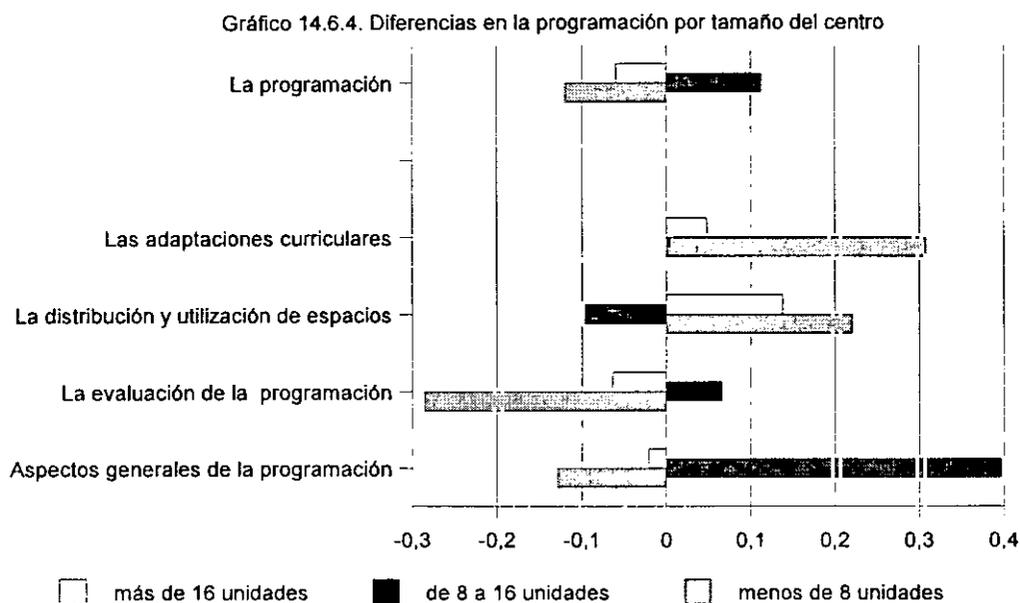
También existen diferencias entre los centros de 8 a 16 unidades y los más grandes, a favor de éstos últimos, en la *corrección de los ejercicios realizados en casa*, lo que puede ayudar a los alumnos a obtener mejores resultados.

Respecto de la programación que realiza el profesorado en función del tamaño del centro en el que trabaja, se observa que existen diferencias significativas en *los aspectos generales de la programación, en la evaluación en la programación, y la distribución y utilización de espacios*, también en la dimensión en que queda resumido este bloque de variables: *la programación* (ver Tabla 14.6.5).

Tabla 14.6.5. Diferencias en programación por tamaño de los centros

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. \leq
Aspectos generales de la programación	80,320	1,39	.0000
La evaluación en la programación	9,206	1,39	.0001
La distribución y utilización de espacios	24,923	1,39	.0000
Las adaptaciones curriculares	1,562	1,39	.2099
<i>Dimensiones</i>			
La programación	13,505	1,39	.0000

Las diferencias significativas se dan entre los centros de 8 a 16 unidades y los más grandes en *aspectos generales de la programación* la introducción de *la evaluación en la programación* y la dimensión de *programación*, a favor del primer tipo de centros y en *distribución y utilización de espacios*, a favor de los centros grandes. Una mayor puntuación tanto en los factores como en la dimensión supone una mejora en los rendimientos de los alumnos, por lo que los alumnos de los centros de 8 a 16 unidades se ven beneficiados (Gráfico 14.6.4.).



Los *procedimientos de evaluación* alcanzan una puntuación significativamente más alta entre los profesores de los centros de menos de 8 unidades que entre los de los otros dos tipos de centros (ver Tabla 14.6.6) aunque, como se pudo comprobar en el Capítulo XI, estos procedimientos no tienen incidencia en los resultados.

Tabla 14.6.6. Diferencias en evaluación por tamaño de los centros

Dimensiones	F.	g.l.	p. \leq
Procedimientos de evaluación	6,302	1,73	0019

14.6.2. El rendimiento en función de la confianza y seguridad del alumnado según el tamaño del centro

No existen diferencias significativas entre alumnos que puedan deberse al tamaño del centro en lo que se refiere al *autoconcepto*, como puede apreciarse en la Tabla 14.6.7.

Tabla 14.6.7. Diferencias en el autoconcepto de los alumnos por tamaño de los centros

<i>Dimensiones</i>	F.	g.l.	p. \leq
Autoconcepto	2,261	2,80	.1045

Tampoco existen diferencias en la *valoración que el profesorado hace del trabajo de los alumnos* que pueda deberse al tamaño de los centros, como puede observarse en la Tabla 14.6.8.

Tabla 14.6.8. Diferencias en la valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno por tamaño del centro

<i>Dimensiones</i>	F.	g.l.	p. \leq
Valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno	.5598	2,74	.5714

Las diferencias que se aprecian en las relaciones entre padres e hijos en función del tamaño de los centros sólo se aprecian en el nivel de *exigencia de los padres* (ver Tabla 14.6.9). La puntuación significativamente más alta se da en los dos tamaños más grandes frente a los centros más pequeños.

Tabla 14.6.9. Diferencias en la relación con los padres por sexo de los alumnos

<i>Factores</i>	F	g.l.	p. \leq
Buena relación e interés de los padres	.1552	2,96	.8562
Exigencia de los padres	7.028	2,96	.0009
Confianza en los padres y satisfacción con la relación	.5756	2,96	.5625
<i>Dimensiones</i>			
Relación con los padres	.6804	2,96	.5065

14.6.3. Incidencia del clima escolar en el rendimiento por tamaño del centro

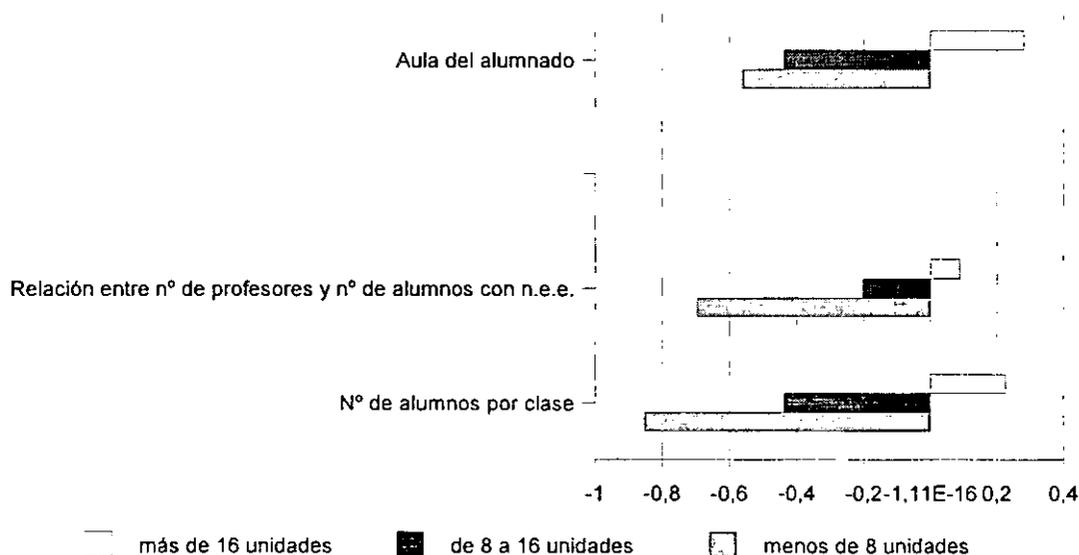
La tabla 14.6.10. pone de manifiesto que las aulas del alumnado son diferentes en función del tamaño de los centros tanto en los factores *número de alumnos de la clase, la relación entre el número de profesores y de alumnos con necesidades educativas especiales* como en la dimensión *aula del alumnado*.

Tabla 14.6.10. Diferencias en aula del alumnado por sexo de los alumnos.

Factores	F.	g.l.	p. ≤
Nº de alumnos de la clase	187,60	2,33	.0000
Relación entre nº de profesores y nº de alumnos con n.e.e.	34,652	2,33	.0000
<i>Dimensiones</i>			
Aula del alumnado	186,49	2,33	.0000

El Gráfico 14.6.5. pone de manifiesto que son los centros con más de 16 unidades los que tienen una puntuación más alta tanto en los factores como en la dimensión.

Gráfico 14.6.5. Diferencias en el aula del alumnado por tamaño del centro



Según puede apreciarse en la Tabla 14.6.11., no existen diferencias entre los alumnos en la *relación que establecen con los compañeros* que sean debidas al tamaño del centro.

Tabla 14.6.11. Diferencias en la relación con los compañeros por sexo de los alumnos

Dimensión	F.	g.l.	p. ≤
Relación con los compañeros	.4289	2,10	.6513

En la relación entre alumnos y profesores, en función del tamaño de los centros, las diferencias significativas se encuentran en los factores *satisfacción del profesor con los alumnos, disciplina tradicional, disciplina participativa, relación basada en la apertura y la responsabilidad* y en las dos dimensiones finales: *relaciones entre alumnos y profesores y tipos de disciplina* (ver Tabla 14.6.12).

Tabla 14.6.12. Diferencias en las relaciones alumnos-profesores por tamaño de los centros

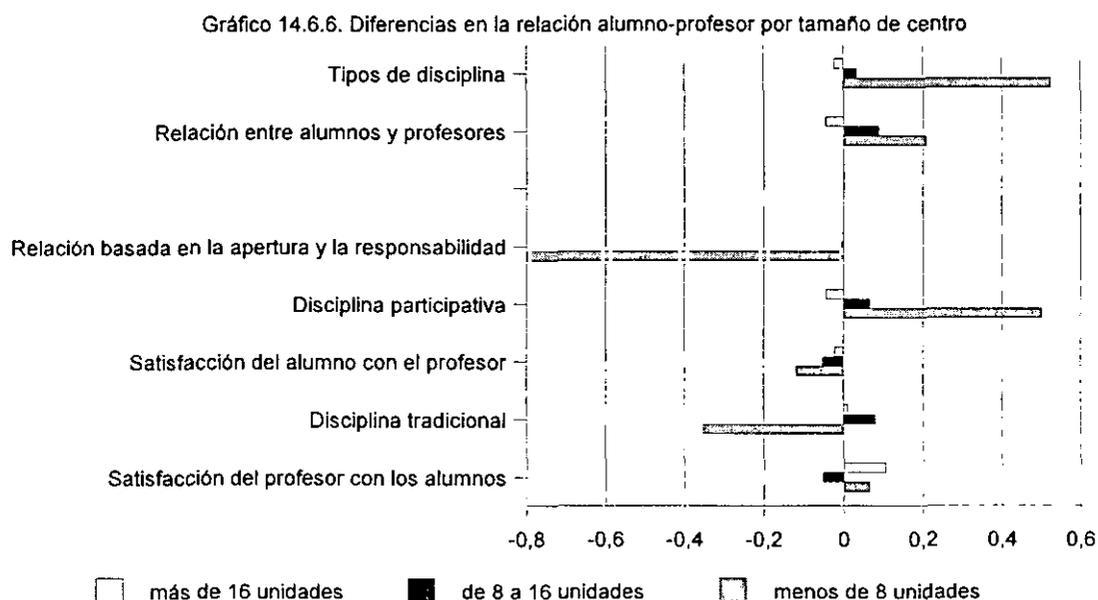
<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. \leq
Satisfacción del profesor con los alumnos	21,290	2,66	0000
Disciplina tradicional	7,901	2,66	0000
Satisfacción del alumno con el profesor	.9168	2,66	.4000
Disciplina participativa	18,233	2,66	0000
Relación basada en la apertura y en la responsabilidad	20,682	2,66	0000
<i>Dimensiones</i>			
Relaciones entre alumnos y profesores	14,367	2,66	0000
Tipos de disciplina	10,768	2,66	0000

Como puede apreciarse en el Gráfico 14.6.6., los profesores de centros de más de 16 unidades puntúan más alto que los de 8 a 16 en *satisfacción del profesorado con los alumnos*.

Los profesores de centros de 8 a 16 unidades puntúan más que los de los otros dos tamaños en la *utilización de una disciplina tradicional*

Los profesores de los centros más pequeños puntúan significativamente más alto que los de los otros dos tamaños en el *uso de la disciplina participativa* al mismo tiempo que puntúan significativamente más bajo en la *relación basada en la apertura y la responsabilidad*.

En el plano de las dimensiones, es significativamente más alta la puntuación en la *relación entre alumnos y profesores* en los centros de 8 a 16 unidades que en los más grandes, mientras que la puntuación más alta en *tipos de disciplina* la obtienen los profesores de los centros más pequeños frente a los dos más grandes.

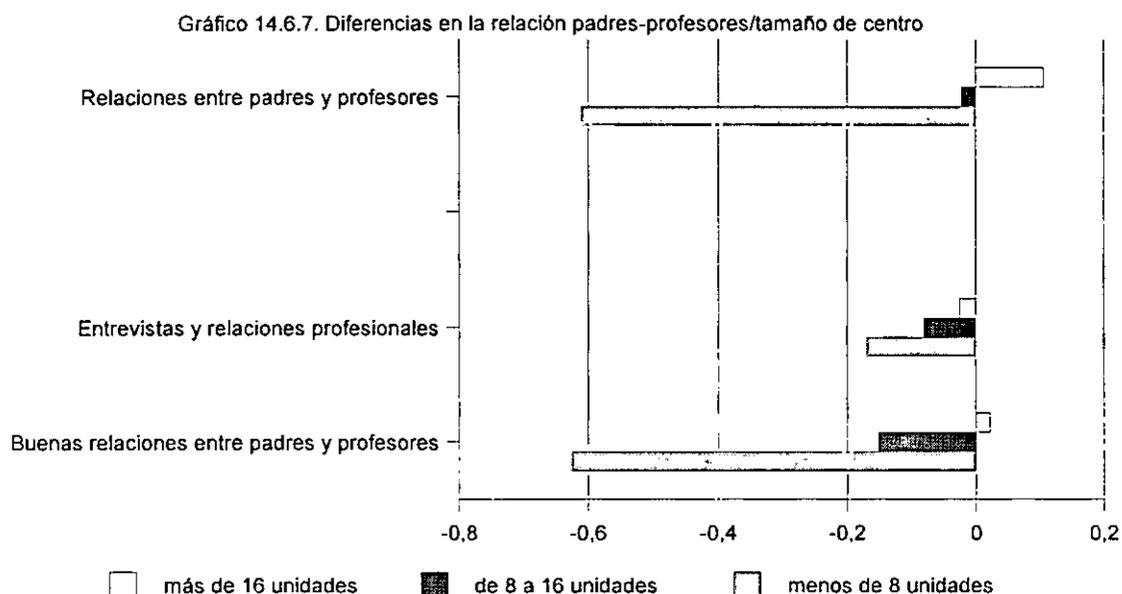


La Tabla 14.6.13. muestra las diferencias en *las relaciones que mantienen los padres y profesores* según la tamaño del centro. Como puede apreciarse, tanto en el factor *buenas relaciones entre padres y profesores* como en la dimensión *relaciones entre padres y profesores* aparecen diferencias significativas.

Tabla 14.6.13. Diferencias en la relación padres-profesores por tamaño de los centros

Factores	F.	g.l.	p. <
Buenas relaciones entre padres y profesores	114,69	2,58	.0000
Entrevistas y relaciones profesionales	2,469	2,58	.0849
<i>Dimensiones</i>			
Relaciones entre padres y profesores	71,092	1,58	.0000

El Gráfico 14.6.7. pone de manifiesto que las diferencias se dan entre los centros más pequeños y los otros dos tamaños.



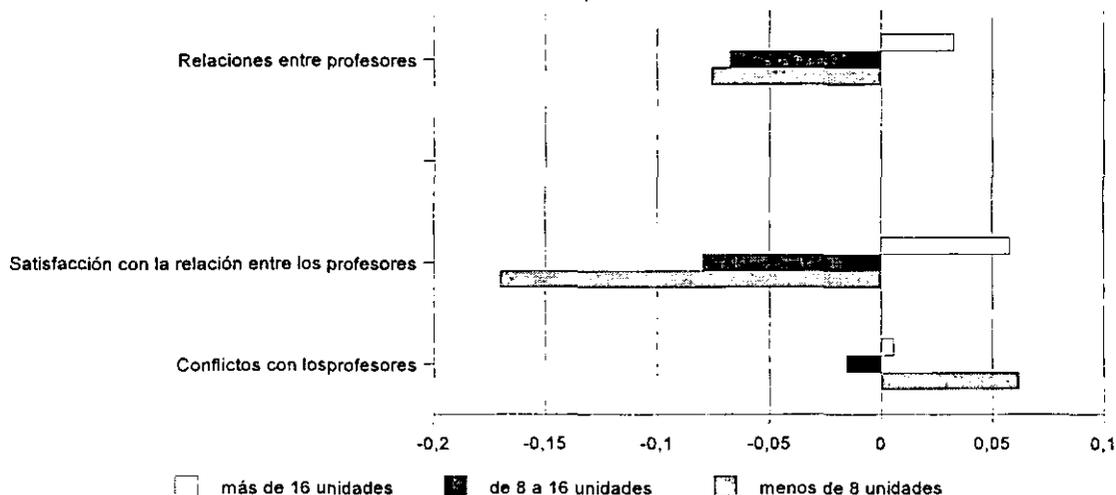
La *relación entre el profesorado* es diferente según el tamaño del centro en el que trabajan. La Tabla 14.6.14. pone de manifiesto que existen diferencias significativas en el factor *satisfacción con las relaciones entre profesores* y la dimensión *relaciones entre profesores*.

Tabla 14.6.14. Relación entre el profesorado por tamaño de los centros

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. ≤
Conflictos con los profesores	.5862	2,82	.5566
Satisfacción con las relaciones entre profesores	18,482	2,82	.0000
<i>Dimensiones</i>			
Relaciones entre profesores	9,208	2,82	.0001

El Gráfico 14.6.8. señala que las diferencias se dan entre los profesores de los centros más grandes que son los que tienen las mejores relaciones y los que trabajan en centros que tienen entre 8 y 16 unidades.

Gráfico 14.6.8. Diferencias en la relación entre profesores/tamaño del centro



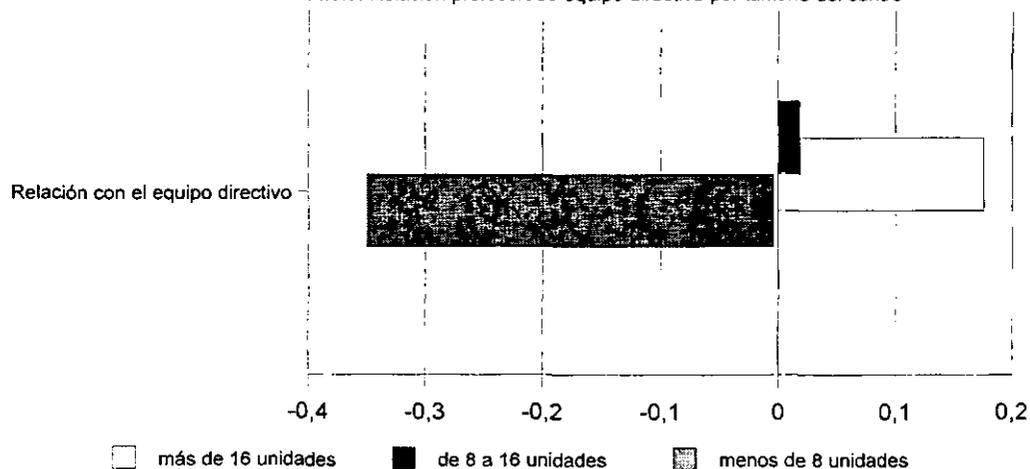
Los profesores de centros más pequeños tienen una puntuación significativamente más baja que los más grandes en *la relación que mantienen con el equipo directivo* (Tabla 14.6.15).

Tabla 14.6.15. Diferencias en la relación profesorado-equipo directivo por tamaño de los centros

Dimensiones	F.	g.l.	p. ≤
Relación entre el profesorado y el equipo directivo	25,20	2,63	0000

También, como puede apreciarse en el Gráfico 14.6.9., es significativa la diferencia entre los centros de 8 a 16 unidades y los más grandes, a favor de los primeros.

Gráfico 14.6.9. Relación profesorado-equipo directivo por tamaño del centro



14.6.4. Influencia del profesorado, según su sexo, en el rendimiento del alumnado

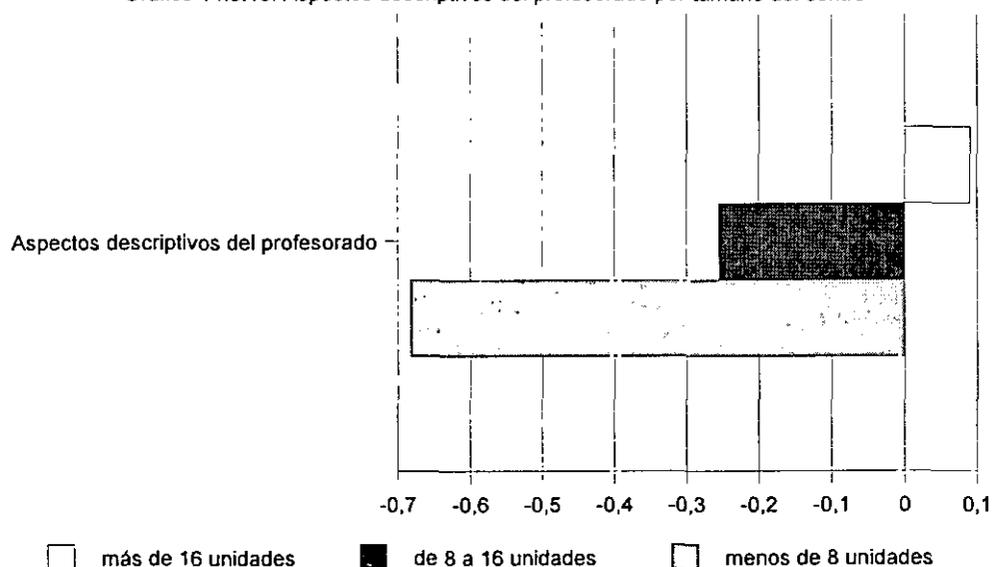
Los profesores de los centros más pequeños tienen una puntuación significativamente más baja que el resto en la dimensión que se ha denominado *características del profesorado* lo que supone que estos profesores, en general, son más jóvenes, tienen menos años de experiencia, de permanencia en el centro y de impartir la asignatura (ver Tabla 14.6.16).

Tabla 14.6.16. Diferencias en aspectos descriptivos del profesorado por tamaño de los centros

Dimensiones	F.	g.l.	p. ≤
Características del profesorado	111,37	2,75	0000

Los profesores de los centros de 8 a 16 unidades también puntúan significativamente más bajo en esta dimensión que los que desarrollan su actividad profesional en los centros más grandes (ver Gráfico 14.6.10).

Gráfico 14.6.10. Aspectos descriptivos del profesorado por tamaño del centro



Como puede apreciarse en la Tabla 14.6.17., existen diferencias entre el profesorado que imparte docencia en centros con distinto tamaño en la

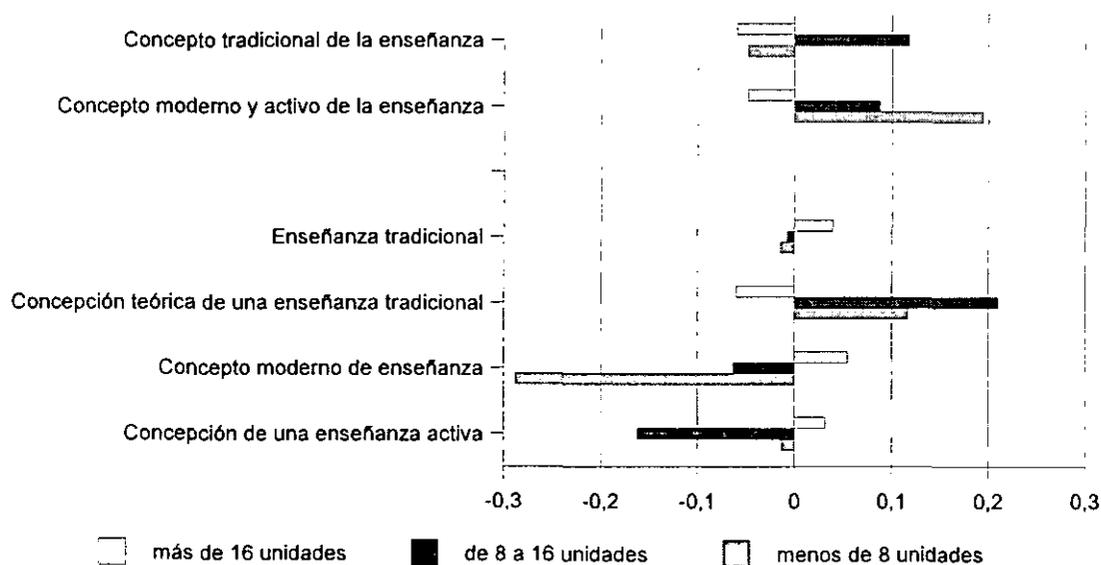
concepción de la enseñanza activa y también en la moderna y en una concepción teórica tradicional.

Tabla 14.6.17. Diferencias en conceptos sobre la enseñanza por tamaño de los centros

Factores	F.	g.l.	p. ≤
Concepción de una enseñanza activa	30,578	2,68	.0000
Concepto moderno de la enseñanza	15,738	2,68	.9541
Concepción teórica de una enseñanza tradicional	54,888	2,68	.0000
Enseñanza tradicional	1,792	2,68	.0002
<i>Dimensiones</i>			
Concepto moderno y activo de la enseñanza	15,477	2,68	.8528
Concepto tradicional de la enseñanza	23.745	2,68	.0000

En el Gráfico 14.6.11 se aprecia que en un concepto de enseñanza activa las puntuaciones significativamente más altas las tienen los profesores de los centros más grandes frente a los que están en los que tienen de 8 a 16 unidades. Son también los profesores de los centros mayores los que puntúan significativamente más en un concepto moderno de la enseñanza, en este caso frente a los profesores de los otros dos tamaños de centros.

Gráfico 14.6.11. Concepto de la enseñanza por tamaño de centro



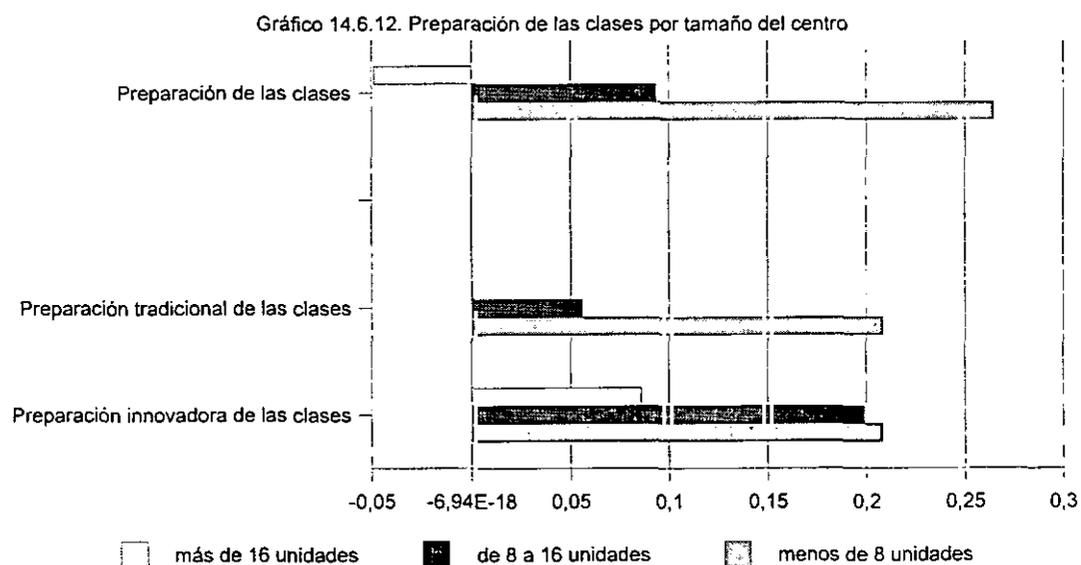
Por su parte, son los profesores de los centros medianos los que puntúan significativamente más en una *concepción teórica de la enseñanza tradicional* y en las dos dimensiones en las que se agrupan las variables de este bloque: *concepto moderno y activo de la enseñanza y concepto tradicional de la enseñanza*.

Existen diferencias en la preparación de las clases entre profesores según el tamaño de los centros (Tabla 14.6.18). Las diferencias se dan en los dos factores y en la única dimensión de este bloque de variables.

Tabla 14.6.18. Diferencias en la preparación de las clases por tamaño de los centros

Factores	F.	g.l.	p. ≤
Preparación innovadora de las clases	70,768	2,78	0000
Preparación tradicional de las clases	4,947	2,78	0000
<i>Dimensiones.</i>			
Preparación de las clases	20,430	2,78	0000

El Gráfico 14.6.12 señala que los profesores de los centros más grandes son los que menos puntúan en una *preparación innovadora de las clases* frente a los otros dos grupos. También se pone de manifiesto que los profesores de los centros más pequeños puntúan significativamente más alto que los de 8 a 16 unidades en una *preparación tradicional*.



Por último, el profesorado de los centros más grandes es el que puntúa significativamente más bajo que los otros dos grupos en la dimensión *preparación de las clases*.

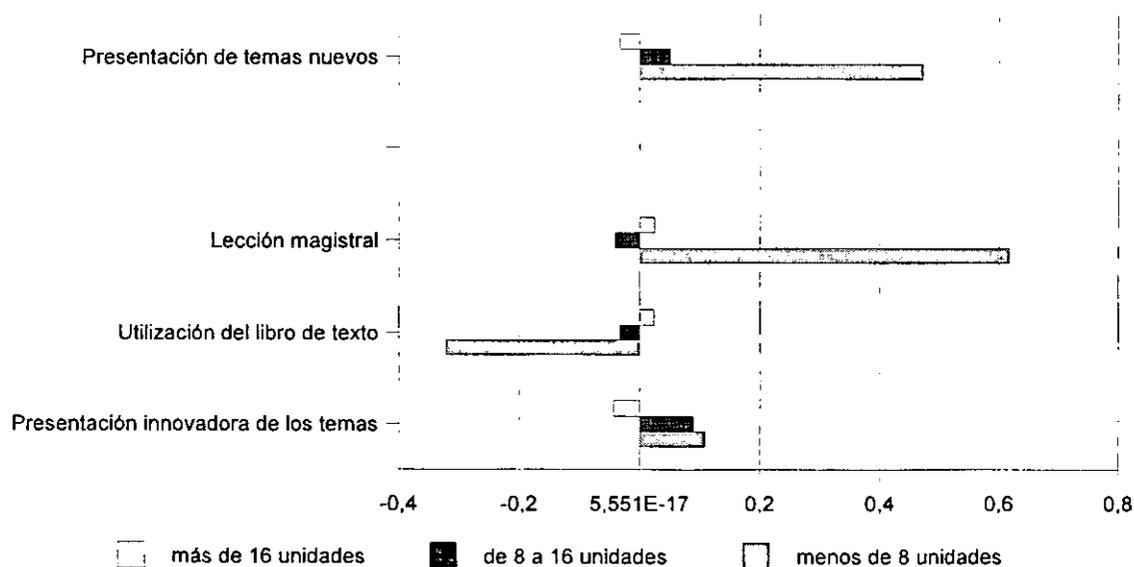
La presentación que los profesores hacen a los alumnos de los temas nuevos es diferente en función del tamaño de los centros, y lo es en todos y cada uno de los factores y en la dimensión a la que dan lugar (Tabla 14.6.19).

Tabla 14.6.19. Diferencias entre profesoras y profesores en la presentación de los temas

<i>Factores</i>	F.	g.l.	p. <
Presentación innovadora de los temas	15,340	2,78	.0000
Utilización del libro de texto para presentar un tema nuevo	7,487	2,78	.0005
Lección magistral	21,466	2,78	.0000
<i>Dimensiones</i>			
Presentación de temas nuevos	16,251	2,78	.0000

El Gráfico 14.6.13. señala que las diferencias se dan en la *presentación innovadora de los temas* entre el profesorado de centros de 8 a 16 unidades, que tienen las puntuaciones más altas y el que trabaja en centros grandes.

Gráfico 14.6.13. Presentación de los temas nuevos por tamaño del centro



La utilización del libro de texto es significativamente menor en el profesorado de los centros más pequeños que en el de los otros dos centros más grandes. El profesorado de los centros pequeños puntúa significativamente más que los de los otros dos tamaños en la utilización de la *lección magistral*. Esta forma de presentación es, también, significativamente más utilizada por el profesorado de centros con más de 16 unidades que el que trabaja en centros de 8 a 16.

Por último, en la dimensión general denominada *presentación de los temas* la puntuación significativamente más alta es la de los profesores de los centros pequeños frente a la que tienen los de los otros dos tamaños, pero también aparecen diferencias significativas entre éstos dos, siendo el profesorado de los centros más grandes los que menos puntúan.

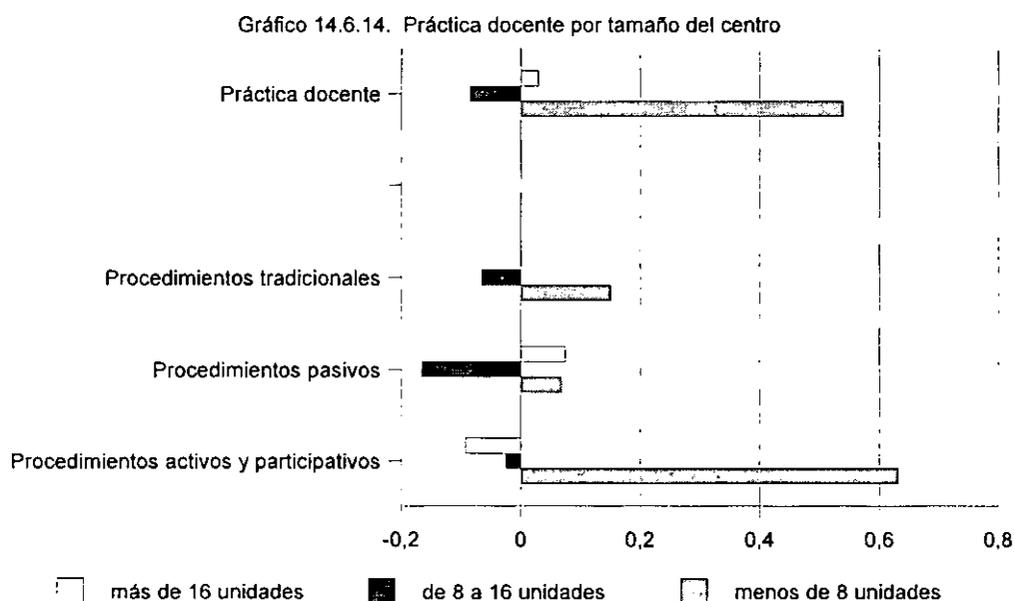
También existen diferencias significativas entre el profesorado que trabaja en los centros de distinto tamaño a la hora de realizar su *práctica docente*, como puede apreciarse en la Tabla 14.6.20.

Tabla 14.6.20. Diferencias entre profesores y profesoras en la práctica docente

Factores	F.	g.l.	p. s
Procedimientos activos y participativos	25,183	2,65	.0000
Procedimientos pasivos	40,375	2,65	.0000
Procedimientos tradicionales	10,673	2,65	.0000
<i>Dimensiones</i>			
Práctica docente	20,892	2,65	.0000

Por su parte, el Gráfico 14.6.14 pone de manifiesto en dónde se dan esas diferencias. Como puede apreciarse, son los profesores de los centros más pequeños los que puntúan significativamente más en el uso de *procedimientos activos y participativos* y en la dimensión general que se ha denominado *práctica docente*. También se aprecian diferencias significativas entre los profesores de centros de 8 a 16 unidades y los que trabajan en centros de más de 16 unidades, tanto en la utilización de procedimientos activos y participativos como en la práctica docente, siendo los centros de más grandes los que menos puntúan.

Por el contrario, son los profesores de los centros con más de 16 unidades los que puntúan significativamente más alto que los que desarrollan su labor profesional en centros de 8 a 16 unidades en la utilización de *procedimientos pasivos y tradicionales*.



14.6.5. Influencia de los aspectos descriptivos de los alumnos en función del sexo

No existen diferencias significativas en la edad de los alumnos ni en la repetición de curso que sean debidas al tamaño de los centros en los que cursan sus estudios.

Sin embargo, existen diferencias significativas ($\chi^2 = 64, 16, p. < .0000$) en el *comienzo de la escolaridad* de los alumnos que, de alguna forma están relacionadas con el tamaño de los centros, aunque quizá fuera mejor hablar de diferentes tamaños de los núcleos rurales / urbanos en los que el alumno reside, e incluso de estructura familiar más o menos grande. Estas diferencias, como pueden apreciarse en la Tabla 14.6.21., se observan entre los alumnos que no han realizado ningún curso de preescolar, lo que hacen el 20% de los

alumnos que acuden a centros de menos de 8 unidades, frente al 7% y 9% de los otros dos tamaños respectivamente. El porcentaje de alumnos que comienza la escolaridad con cinco años es bastante parecido en los tres tamaños de centros. Los que la inician a los cuatro años son el 44% de centros pequeños y el 27% y 28% de los alumnos de centros medianos y grandes. A los tres años comienza la escolaridad el 23% de los alumnos de centros de menos de 8 unidades y 36% y 34% de los otros dos tamaños. A los dos años sólo inician la escolaridad en torno al 20% de los alumnos de los centros medianos y grandes.

Tabla 14.5.21. Relación entre inicio de la escolaridad y sexo

Row Pct Col Pct	Menos de 8 unidades	de 8 a 16 unidades	Más de 16 unidades	Row Total
No	2,8	28,2	69,0	898
1	19,8	7,3	8,9	8,5
A los 5 años	1,0	31,7	67,3	1079
2	8,7	9,9	10,4	10,2
A los 4 años	1,9	31,5	66,7	2963
3	44,4	27,1	28,3	28,1
A los 3 años	0,8	34,1	65,1	3614
4	23,0	35,8	33,7	34,3
A los 2 años	0,3	34,3	65,5	1990
5	4,0	19,8	18,7	18,9
Column	126	3443	6975	10544
Total	1,2	32,7	66,2	100,0

Respecto al nivel de estudios a que los alumnos les gustaría cursar y la importancia que conceden a ir bien en lengua castellana no existen diferencias significativas que sean debidas al tamaño del centro en el que estudian.

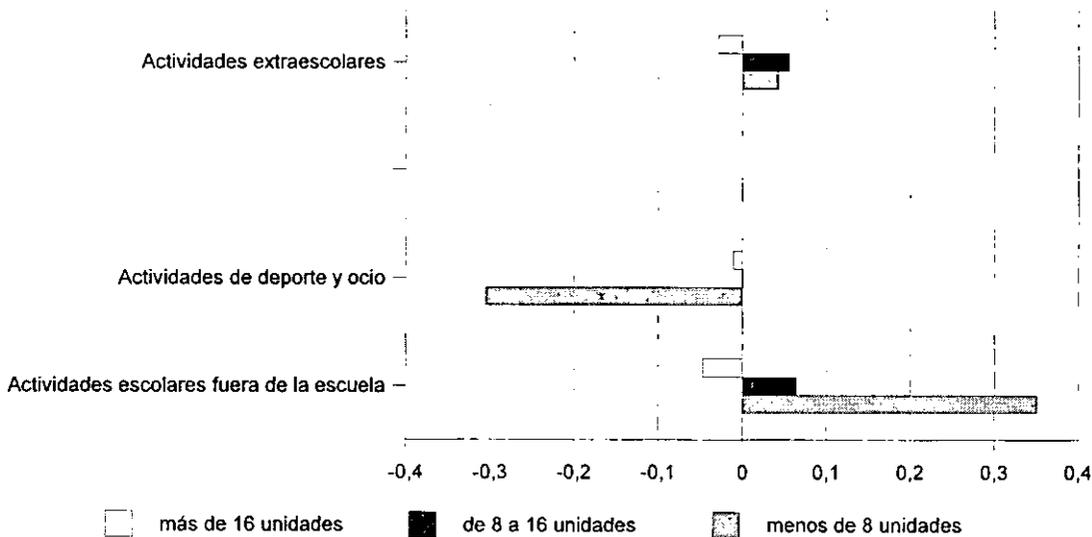
Tabla 14.6.22. Relación entre las actividades extraescolares y el rendimiento de los alumnos

Factores	F.	g.l.	p.
Actividades escolares fuera de la escuela	21,903	2,10	0000
Idioma y deporte	5,589	2,10	0038
<i>Dimensiones</i>			
Actividades extraescolares	8,038	2,10	0003

Existen diferencias en las *actividades extraescolares* que los alumnos realizan según el tamaño del centro en el que estudian como pone de manifiesto la tabla 14.6.22.

El Gráfico 14.5.15. pone de manifiesto que son los alumnos de los centros más pequeños los que más *actividades fuera del horario escolar* realizan frente a los de los otros dos centros. Se aprecia que también existen diferencias significativas entre los otros dos tamaños y que son los alumnos de los centros más grandes los que menos actividades extraescolares realizan fuera de la escuela realizan.

Gráfico 14.6.15. Actividades fuera del horario escolar por tamaño del centro



Los alumnos de los centros pequeños realizan significativamente menos *actividades de deporte y ocio* que sus compañeros de centros más grandes.

Los alumnos que puntúan más en la dimensión general denominada *actividades extraescolares* son los que asisten a centros de 8 a 16 unidades, que tienen una puntuación significativamente más alta que los que acuden a centros de más de 16 unidades.

14.6.6. Conclusiones sobre las diferencias en resultados en comprensión lectora según la tamaño de los centros

En general, se ha podido comprobar que cuanto mayor es el tamaño de los centros el nivel de comprensión lectora de los alumnos es más alto.

Por otro lado se observa que *en los centros de menos de 8 unidades:*

- el comienzo de la escolaridad es más tardío
- existe un menor *nivel de participación de los alumnos en clase*
- se toman más notas y apuntes y realizan más actividades y ejercicios
- se realizan más actividades extraescolares y menos idioma y deporte
- se introduce menos la evaluación en la programación
- la exigencia de los padres es menor
- hay un mayor uso de la disciplina participativa y una menor relación basada en la apertura y la responsabilidad
- el profesorado, en general, es más joven, tiene menos años de experiencia, de permanencia en el centro y de impartir la asignatura
- el profesorado realiza una preparación tradicional de las clases
- se utiliza menos el libro de texto y más la lección magistral

En los centros de 8-16 unidades:

- programan más el tiempo de lectura en clase
- utilizan más la biblioteca
- leen más en la escuela
- realizan más trabajo en grupo y participan también más en la planificación de actividades
- llevan a cabo una mayor comunicación de los trabajos a la clase
- existe un mayor nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo propiciado por el profesor
- se tienen más en cuenta los aspectos generales de la programación
- se utiliza más la disciplina tradicional
- se tiene un concepto moderno y activo de la enseñanza

En los centros de más de 16 unidades:

- se tiene más en cuenta la distribución y utilización de espacios
- el profesorado está más satisfecho con los alumnos
- existe una mejor relación entre padres y profesores
- hay un concepto de la enseñanza activa y moderna por parte del profesorado, sin embargo existe una menor preparación innovadora de las clases.

CAPÍTULO XV: Nivel de influencia de las variables y factores de este estudio en el rendimiento en comprensión lectora

En los capítulos anteriores se ha podido comprobar hasta qué punto los diferentes factores y dimensiones halladas en el estudio y las variables analizadas individualmente tenían relación con el resultado que los alumnos obtienen en comprensión lectora y si la mayor o menor puntuación de los alumnos en estos factores o en las categorías de las variables, implicaban diferencias significativas entre unos y otros.

Se trata ahora de comprobar la importancia de esta incidencia y graduarla. Para ello se ha llevado a cabo un análisis de regresión con 10 variables independientes y todos los factores tanto de primero como de segundo orden, cuya relación completa aparece en la Tabla 15.1.

Tabla 15.1. Relación de Variables, factores de 1º orden y dimensiones de 2º orden del estudio.

Nota global en comprensión lectora	
<i>Variables</i>	
Titularidad Tamaño 1. Sexo profesor 2. Año de nacimiento 3. Sexo alumno 4. Comienzo de la escolaridad 5. Nivel de estudios 29. Repetición de curso 51A. Ir bien en lengua	
<i>Factores de primer orden</i>	<i>Dimensiones (factores de segundo orden)</i>
1.1. Autoconcepto	1.1. Autoconcepto
2.1. Gusto por la lectura 2.2. Programación del tiempo de lectura en la escuela 2.3. Tiempo dedicado a leer y escribir en la escuela 2.4. Utilización de la biblioteca	23.1. Gusto y tiempo dedicados a leer y escribir 23.2. Leer en la escuela
3.1. Valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno	3.1. Valoración que el profesorado hace del trabajo del alumno

4.1. Diferentes formas de trabajo en grupo	24.1. Nivel de participación, colaboración y trabajo en grupo
4.2. Nivel de participación de los alumnos en clase	24.2. Posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor
4.3. Antinomia directividad- participación	
4.4. Trabajo en grupo y planificación en actividades	
4.5. Posibilidad de participación y responsabilidad	
4.6. Comunicación de los trabajos a la clase	
7.1. Nº de alumnos de la clase	25.1. Aula del alumnado
7.2. Relación entre el nº de profesores y el nº de alumnos con n.e.e.	
8.1. Toma de notas y apuntes	26.1. Actividades escolares
8.2. Ejercicios y controles	
8.3. Corrección de ejercicios realizados en casa	
9.1. Actividades escolares fuera de la escuela	27.1. Actividades fuera del horario escolar
9.2. Idioma y deportes	
10. Relación con los compañeros	10.1. Relación con los compañeros
11.1. Relación e interés de los padres	28.1. Relación con los padres
11.2. Exigencia de los padres	
11.3. Confianza en los padres y satisfacción con la relación	
12.1. Satisfacción del profesor con los alumnos	29.1. Relación entre alumnos y profesores
12.2. Disciplina tradicional	29.2. Disciplina
12.3. Satisfacción del alumno con el profesor	
12.4. Disciplina participativa	
12.5. Relación basada en la apertura y responsabilidad	
13.1. Relaciones entre padres y profesores	30.1. Relaciones entre padres y profesores
13.2. Entrevistas y relaciones profesionales	
14.1. Conflictos entre profesores	31.1. Relación entre profesores
14.2. Satisfacción de los alumnos con su relación con los profesores	
15.1. Relación entre el profesorado y el equipo directivo	15.1. Relación entre el profesorado y el equipo directivo
16.1. Aspectos descriptivos del profesorado	16.1. Aspectos descriptivos del profesorado
17.1. Aspectos generales de la programación	32.1. La programación
17.2. Evaluación de la programación	
17.3. Distribución y utilización de espacios	
17.4. Las adaptaciones curriculares	
18.1. Procedimientos de evaluación	18.1. Procedimientos de evaluación

19.1. Concepción de una enseñanza activa 19.2. Concepto moderno de enseñanza 19.3. Concepción teórica de una enseñanza tradicional 19.4. Enseñanza tradicional	33.1. Concepto moderno y activo de la enseñanza 33.2. Concepto tradicional de la enseñanza
20.1. Preparación innovadora de la enseñanza 20.2. Preparación tradicional de las clases	34.1. Preparación de las clases
21.1. Presentación innovadora de los temas 21.2. Utilización del libro de texto para presentar un tema nuevo 21.3. Lección magistral	35.1. Presentación de temas nuevos
22.1. Procedimientos activos y participativos 22.2. Procedimientos pasivos 22.3. Procedimientos tradicionales	36.1. Práctica docente

15.1. Análisis de regresión

Se han realizado tres análisis de regresión diferentes. El primero ha sido global, incluyendo las variables, los factores de primer orden y las dimensiones de segundo orden; en el segundo análisis se han incluido solamente las variables y los factores de primer orden; y en el tercero se han analizado las variables y las dimensiones de segundo orden. Como puede apreciarse en la Tabla 15.2., en cada análisis se han ordenado, tanto las variables como los factores, de mayor a menor incidencia en el resultado de los alumnos en comprensión lectora.

Observando los dos primeros análisis, el global y el que solamente incluye los factores de primer orden, los resultados son prácticamente los mismos. En el tercer análisis, aunque el número de variables o factores que aparecen directamente relacionados con los resultados es más pequeño, los cuatro con más peso son coincidentes con los de los otros dos análisis; además, se observa que la dimensión 24.2. está relacionada con los factores 4.6 y 4.5, la dimensión 26.1. lo está con el factor 8.2, y la dimensión 29.1. con el factor 12.1.; sólo las dimensiones 36.1 y 25.1 no tienen relación con ninguno de los factores de primer orden que en el análisis son significativos.

Con estos resultados, parece conveniente realizar los análisis posteriores a partir de los análisis de regresión globales que incluyen tanto las variables como los factores de primer y segundo orden.

Tabla 15.2. Orden en el que aparecen las variables, factores y dimensiones en los diferentes análisis de regresión

<i>Variables, factores y dimensiones</i>	<i>Global</i>	<i>1º orden</i>	<i>2º orden</i>
5. Nivel de estudios	1º	1º	1º
F.1.1. Autoconcepto	2º	2º	3º
29. Repetición de curso	3º	3º	2º
Titularidad	4º	4º	4º
F.12.1. Satisfacción del profesor con los alumnos	5º	5º	
F.2.1. Gusto por la lectura	6º	6º	
F.2.3. Tiempo dedicado a leer y escribir en la escuela	7º	7º	
F.4.6. Comunicación de los trabajos a la clase	8º	8º	
F.13.2. Entrevistas y relaciones profesionales entre padres y profesores	9º	9º	
F.4.5. Posibilidad de participación y responsabilidad	10º	10º	
F.8.2. Ejercicios y controles	11º	11º	
F.13.1. Buenas relaciones entre padres y profesores	12º	12ª	
F.17.3. Distribución y utilización de espacios	13º	13º	
F.7.2. Relación entre nº de profesores y nº de alumnos con n.e.e.	14º	14º	
D.24.2. Posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor			5º
D.36.1. Práctica docente			6º
D.26.1. Actividades escolares			7º
D.29.1. Relación entre alumnos y profesores			8º
D.25.1. El grupo aula			9º

La Tabla 15.3. muestra los pesos y la significación de las variables y factores del análisis de regresión global.

Como puede apreciarse, están relacionados positivamente con el rendimiento las variables nivel de estudios (expectativas de los alumnos) y titularidad, y los siguientes factores de primer orden: autoconcepto, satisfacción del profesor con los alumnos, gusto por la lectura, distribución y utilización de

espacios, relación entre el número de profesores y el número de alumnos con necesidades educativas especiales y las relaciones entre padres y profesores

Existe una relación negativa entre los resultados que los alumnos obtienen y los siguientes factores y variables: repetición de curso, tiempo dedicado a leer y escribir en la escuela, comunicación de los trabajos a la clase, entrevistas profesionales entre padres y profesores y distribución y utilización de espacios.

Tabla 15.3. Análisis de regresión global

<i>Variables, factores y dimensiones</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
5. Nivel de estudios	.2066	8,526	.0000
F.1.1. Autoconcepto	.1918	8,051	.0000
29. Repetición de curso	-.1774	7,456	.0000
Titularidad	.1717	-7,389	.0000
F.12.1. Satisfacción del profesor con los alumnos	.1522	5,525	.0000
F.2.1. Gusto por la lectura	.1366	5,833	.0000
F.2.3. Tiempo dedicado a leer y escribir en la escuela	-.116	-5,17	.0000
F.4.6. Comunicación de los trabajos a la clase	-.107	-4,46	.0000
F.13.2. Entrevistas y relaciones profesionales entre padres y profesores	-.096	-4,10	.0000
F.4.5. Posibilidad de participación y responsabilidad	.0952	3,88	.0001
F.8.2. Ejercicios y controles	.0783	3,313	.0009
F.13.1. Buenas relaciones entre padres y profesores	.0740	2,994	.0028
F.17.3. Distribución y utilización de espacios	-.079	-3,17	.0015
F.7.2. Relación entre nº de profesores y nº de alumnos con n.e.e.	.0677	2,958	.0031

15.2. Detracción de los efectos de las variables o factores externos a la escuela

En este estudio lo que más interesa es la incidencia que la escuela tiene en la comprensión lectora. Como puede apreciarse, entre las variables o factores que más inciden en los resultados se encuentran algunos que, aunque relacionados con la escuela, no pertenecen al ámbito educativo. Se pretende,

por tanto, comprobar su incidencia en los resultados y detraer sus efectos, para poder conocer qué otros factores o variables escolares son los que inciden realmente en el rendimiento.

15.2.1. Detracción de los efectos de la repetición de curso

Una de las variables que aparece fuertemente relacionada con el rendimiento, aunque negativamente, es la repetición de curso. Se ha iniciado la detracción de efectos considerando que era probable que los alumnos repetidores y no repetidores formaran dos poblaciones que no tuvieran ninguna o muy escasa relación y que esto no permitiera la claridad deseada en los análisis.

En primer lugar se trataba de comprobar si las variables o factores que afectan a unos y otros respecto de su comprensión lectora son los mismos o diferentes. La Tabla 15.4. recoge los resultados de esta comprobación.

Como puede apreciarse, para los alumnos repetidores sólo influyen en el rendimiento en comprensión lectora las expectativas en los estudios y la titularidad del centro. Para los no repetidores influyen todos los factores del grupo general salvo el autoconcepto, la posibilidad de participación y responsabilidad, la distribución y utilización de espacios, y la relación entre el número de profesores y el número de alumnos con necesidades educativas especiales. Una explicación de la desaparición de estos factores podría estar en el hecho de que, al ser un colectivo más homogéneo el de los alumnos que no repiten, factores como el autoconcepto o la posibilidad de participación y responsabilidad sean, también, más homogéneos y, por tanto, no marquen diferencias. Otros factores como la distribución y utilización de espacios y la relación entre el nº de profesores y el nº de alumnos con necesidades educativas especiales tampoco tienen sentido en alumnos más homogéneos.

También influyen en el rendimiento de los alumnos no repetidores dos dimensiones o factores de segundo orden que son las actividades fuera del horario escolar y la relación con los padres.

Tabla 15.4. Orden en el que aparecen las variables, factores y dimensiones en el conjunto de alumnos, en el grupo de alumnos no repetidores y en el grupo de alumnos repetidores

<i>Variables, factores y dimensiones</i>	<i>Global</i>	<i>No repetidores</i>	<i>Repetidores</i>
5. Nivel de estudios	1º	1º	1º
F.1.1. Autoconcepto	2º		
29. Repetición de curso	3º		
Titularidad	4º	3º	2º
F.12.1. Satisfacción del profesor con los alumnos	5º	5º	
F.2.1. Gusto por la lectura	6º	2º	
F.2.3. Tiempo dedicado a leer y escribir en la escuela	7º	4º	
F.4.6. Comunicación de los trabajos a la clase	8º	7º	
F.13.2. Entrevistas y relaciones profesionales entre padres y profesores	9º	9º	
F.4.5. Posibilidad de participación y responsabilidad	10º		
F.8.2. Ejercicios y controles	11º	8º	
F.13.1. Buenas relaciones entre padres y profesores	12º	6º	
F.17.3. Distribución y utilización de espacios	13º		
F.7.2. Relación entre el nº de profesores y el nº de alumnos con n.e.e.	14º		
D27.1. Actividades fuera del horario escolar		10º	
D.28.1. Relación de los alumnos con sus padres		11º	

Con estos resultados parece confirmarse que los alumnos repetidores son un colectivo absolutamente distinto del de los alumnos que no repiten y, como lo único que influye en su rendimiento son dos aspectos distintos a los que interesa conocer en esta tesis, los análisis que se realicen para avanzar en los análisis de regresión tendrán sólo en cuenta a los alumnos no repetidores.

La titularidad se ha considerado una variable externa a los aspectos puramente escolares que son los que interesa analizar. Además, se parte del supuesto de que muchas de las diferencias halladas en rendimiento en comprensión lectora según la titularidad del centro en el que estudian los alumnos se deben a aspectos que no tienen que ver con los métodos, procedimientos y prácticas docentes utilizadas por el profesorado de uno y otro tipo de centros.

Para comprobar este supuesto, se ha realizado un cruce entre alumnos repetidores y no repetidores y la titularidad de los centros. Se ha podido comprobar que hay más repetidores y menos no repetidores de los esperados en los centros públicos, ocurriendo lo contrario en los privados. Las diferencias en la distribución de alumnos repetidores y no repetidores por titularidad son significativas ($\chi^2 = 144,44$, $p. \leq .0000$). Esto supone que algunas diferencias entre el rendimiento de los alumnos de centros públicos y privados pueden ser debidas a la mayor presencia en los centros pública de alumnos repetidores que obtienen rendimientos más bajos que los no repetidores (Ver tabla 15.5).

Tabla 15.5. Relación alumnos repetidores y no repetidores y titularidad

Count Row Pct Col Pct Tot Pct	Público	Privado	Row Total
Si 1	1356 1115,0 67,5% 23,0%	652 893,0 32,5% 13,8%	2008 18,9%
No 2	4540 4781,0 52,7% 77,0%	4070 3829,0 47,3% 86,2%	8610 81,1%
Column Total	5896 55,5%	4722 44,5	10618 100,0

Así pues, ese análisis inicial diferenciando alumnos repetidores y no repetidores habrá que repetirlo introduciendo también la titularidad, para profundizar en las diferencias entre los dos sistemas de enseñanza.

15.2.2. Detracción de los efectos del nivel de expectativas en los estudios

Como puede apreciarse en la tabla 15.6., las expectativas respecto de los estudios que los alumnos pretenden realizar aparecen en las diversas

clasificaciones de alumnos salvo en la columna de privados repetidores porque no se dispone de suficientes sujetos para este análisis.

Tabla 15.6. Orden en el que aparecen las variables, factores y dimensiones en el conjunto de alumnos, por titularidad y por alumnos repetidores o no repetidores y titularidad.

<i>Variables, factores y dimensiones</i>	<i>Global</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Publico no repetidores</i>	<i>Privado no repetidores</i>	<i>Público repetidores</i>	<i>Privado repetidores</i>
5.	1°	1°	1°	2°	1°	1°	
F.1.1.	2°						
29.	3°	3°	4°				
T	4°						
F.12.1.	5°		2°		3°		
F.2.1.	6°	10°	3°	8°	2°		
F.2.3.	7°	11°		10°			
F.4.6.	8°	12°	5°		4°		
F.13.2.	9°						
F.4.5.	10°	6°		4°			
F.8.2.	11°	9°		7°			
F.13.1	12°	4°		1°			
F.17.3.	13°		6°		5°		
F.7.2.	14°						
22.1		2°		3°			
4.1		5°		6°			
4.2		7°		9°			
30.1		8°		5°			
12.5			7°		6°		

El factor 1.1., relacionado con el autoconcepto, sólo aparece cuando se considera a todos los alumnos tanto repetidores como no repetidores de centros públicos y privados, pero desaparece cuando existe un elemento igualador que en este caso es la titularidad o la repetición de curso. Otro tanto ocurre con los factores 13.2. (entrevistas y relaciones profesionales entre padres y profesores y relación entre número de profesores y número de alumnos con necesidades educativas especiales).

El factor 12.1, relacionado con la satisfacción del profesor con los alumnos, y el 17.3., relacionado con la distribución y utilización de espacios aparecen en el análisis global pero, como puede observarse, se debe al peso de los alumnos de centros privados exclusivamente.

El factor 2.1., relacionado con la lectura, aparece en el análisis global y en el de titularidad pública y privada siempre que los alumnos no sean repetidores.

Los factores 2.3., (tiempo dedicado en la escuela a leer y escribir), el 4.5., (posibilidad de participación y responsabilidad de los alumnos en clase), el 8.2., (realización de ejercicios y controles) y 13.1., (relaciones entre padres y profesores) aparecen en los análisis globales, pero su peso es debido a los alumnos no repetidores de centros públicos.

El factor 4.6., que hace referencia a la comunicación de los trabajos a la clase, aparece en el análisis global, por titularidad pública, por titularidad privada y por alumnos de centros privados no repetidores.

Los factores 21.1 que hace referencia a los procedimientos activos y participativos, el 4.1. que recoge las diferentes formas de trabajo en grupo, el 4.2. que se refiere al nivel de participación de los alumnos en clase, y la dimensión 30.1 que recoge tanto las relaciones personales como profesionales entre padres y profesores, sólo son significativos en los centros públicos con alumnos no repetidores.

Por último, el factor 12.5., referido a la relación entre alumnos y profesores basada en la apertura y responsabilidad, está relacionado con los centros privados y los alumnos de estos centros que no son repetidores.

Estos resultados indican que las diferencias en el rendimiento entre alumnos de centros públicos y privados no están explicadas por el irregular reparto de alumnos repetidores entre ambos tipos de centros. Como puede apreciarse los alumnos no repetidores de ambas titularidades sólo coinciden en que en sus rendimientos influyen la variable nivel de expectativas y el factor gusto por la lectura.

Cabría pensar que estos dos puntos de coincidencia influyeran de forma distinta en uno y otro tipo de centro. Por ello, el siguiente paso que cabría dar es comprobar en qué forma incide la variable nivel de expectativas y detraer sus efectos dado que es una variable externa a la incidencia de la escuela que son los factores que se pretenden analizar. La Tabla 15.7. muestra la correlación existente entre los resultados, la titularidad, las expectativas en los estudios y los residuales.

Tabla 15.7. Correlación entre resultados, titularidad, expectativas y residuales

	Resultados	Titularidad	5-EXAA	RESIDUAL
Resultados	1,0000 (10713) P=	.2357 (10713) P= .000	3837 (5919) P= .000	.9200 (5919) P= .000
Titularidad	2357 (10713) P= .000	1,0000 (10953) P=	.1146 (5998) P= .000	.2065 (5919) P= .000
5-EXAA	.3837 (5919) P= .000	.1146 (5998) P= .000	1,0000 (5998) P=	-.0088 (5919) P= .000
RESIDUAL	.9200 (5919) P=.000	.2065 (5919) P=.000	-.0088 (5919) P=.000	1,000 (5919) P=

Una vez demostrada que dicha correlación existe, se han realizado análisis de varianza que permita conocer si existen diferencias significativas entre, por un lado, las puntuaciones residuales de los alumnos en rendimiento en comprensión lectora y, por otro, el nivel de expectativas y la titularidad.

La Tabla 15.8. demuestra que, una vez detraídos los efectos de la variable nivel de expectativas de los alumnos en sus estudios, las diferencias en el rendimiento no son significativas.

Tabla 15.8. Diferencias en rendimiento por nivel de expectativas

Media	Des. Típica	F	Sig.
.1842	.9771	1,004	.3663

15.2.3. Detracción de los efectos de la titularidad

La Tabla 15.9. muestra que sigue habiendo diferencias significativas debidas a la titularidad que no son explicadas ni por una mayor presencia de alumnos repetidores en la escuela pública que en la privada, ni tampoco por el diferente nivel de expectativas de los alumnos en sus estudios de uno a otro tipo de escuela.

Tabla 15.9. Diferencias en rendimiento por titularidad de los centros

Media	Des. Típica	F	Sig.
.1842	.9561	263,61	.0000

Estas diferencias ya resultan imposibles de analizar dado que los factores que influyen en el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora según la titularidad del centro en el que estudian no son coincidentes, por lo que ha de pensarse que o bien las diferencias que se aprecian hasta ahora podrían desaparecer si se siguieran analizando otras que podrán estar en el origen de éstas y que se refieren a aspectos socioeconómicos, o bien considerar que la titularidad supone la presencia de dos tipos de escuelas paralelas que no coinciden en la aplicación de métodos, procedimientos, practicas educativas ni en el clima que en los centros se genera, puesto que su influencia en los resultados no es la misma con lo que el supuesto del que se ha partido no sería correcto. Este es otro aspecto que puede ser objeto de una investigación más exhaustiva.

Con los datos disponibles para esta tesis pueden conocerse los factores que más influyen en el rendimiento en comprensión lectora en uno y otro tipo de escuela, siendo conscientes de que estas diferencias pueden estar motivadas por aspectos externos a la propia escuela.

La Tabla 15.10. pone de manifiesto cuáles son los factores que influyen en los resultados de los alumnos no repetidores, una vez detraídos los efectos de la variable expectativas del alumno en sus estudios.

Si se compara esta tabla con la 15.6 puede apreciarse que la detracción de la variable nivel de expectativas ha supuesto que en el rendimiento de los alumnos de centros públicos no tuvieran incidencia los factores gusto por la lectura, el tiempo dedicado a leer y escribir en la escuela, y las relaciones entre padres y profesores, mientras que los factores relacionados con la posibilidad

de participación y responsabilidad, y las diferentes formas de trabajo en grupo desaparecen para estar englobados en un nuevo factor, de segundo orden, que es la posibilidad de participación, responsabilidad y de trabajo en grupo propiciado por el profesor.

Tabla 15.10. Orden en el que aparecen las variables, factores y dimensiones una vez detraído el efecto de las expectativas

<i>Variables, factores y dimensiones</i>	<i>Públicos no repetidores</i>	<i>Privados no repetidores</i>
4.2 Nivel de participación de los alumnos en clase	5º	
2.1 Gusto por la lectura		2º
13.1 <i>Relaciones entre padres y profesores</i>	4º	
8.2 Ejercicios y controles	3º	
12.1 Satisfacción de los profesores con los alumnos		1º
24.2 Posibilidad de participación, colaboración y trabajo en grupo	1º	
22.1 Utilización del libro de texto para presentar un tema nuevo	2º	
4.6 Comunicación de los trabajos a la clase		3º
17.3 Distribución y utilización de espacios		4º

La detracción del nivel de expectativas a supuesto en los resultados de los alumnos de centro privados la desaparición de la relación entre los resultados y el factor relación basada en la apertura y responsabilidad.

15.3. Factores que influyen en los resultados de los alumnos de la escuela pública

Los factores que influyen en el rendimiento de los alumnos no repetidores de los centros públicos, una vez detraída la variable *expectativas en los estudios* son los que se aprecian en la Tabla 15.11.

La dimensión Posibilidades de participación y responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor está formada por dos factores. El primero es el denominado *Diferentes formas de trabajo en grupo*, que recoge la información proporcionada por los alumnos a través de cuatro variables en las que manifiestan la frecuencia con la que trabajan en grupo dirigidos por el

profesor, trabajan en grupos en donde cada grupo es diferente, dependiendo de las categorías del aprendizaje, intervienen en sus grupos de trabajo con exposiciones y conclusiones a toda la clase, aunque la mayor o menor frecuencia de esta forma de trabajo, cuando se analizó, no pareció que marcara diferencias significativas en los rendimientos.

El otro factor que forma parte de esta dimensión hace referencia a las *Posibilidades de participación y responsabilidad* que tiene el alumno a partir de la información proporcionada por tres variables que se refieren a las posibilidades que el profesorado da a los alumnos para que colaboren o tengan alguna responsabilidad en clase y a su personal percepción de si estos niveles que él concede son o no satisfactorios para los alumnos. El análisis demostró que los mejores resultados los obtenían los alumnos que tenían un equilibrio entre las posibilidades que le permitía el profesorado y su propia madurez.

Tabla 15.11. Análisis de regresión . Alumnos de centros públicos no repetidores

<i>Variables, factores y dimensiones</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
24.2 Posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo propiciado por el profesor	.2368	5,544	.0000
22.1 Procedimientos activos y participativos	-.1903	-3,891	.0001
8.2 Ejercicios y controles	.1710	4,805	.0000
13.1 Buenas relaciones entre padres y profesores	.1439	3,819	.0001
4.2 Nivel de participación de los alumnos en clase	.1421	3,898	.0001

En segundo lugar, en el análisis de regresión aparece el factor Procedimientos activos y participativos, que agrupa las variables en las que el profesorado manifiesta que facilita que los alumnos ideen sus propios supuestos sobre los que puedan trabajar después, que explica los conceptos utilizando objetos materiales y fomenta que el alumnado utilice la biblioteca. Al relacionar el factor con los resultados se pudo comprobar que cuanto más utilizaba el profesorado estos procedimientos activos y participativos, los rendimientos de los alumnos eran más bajos.

Como estos resultados contradicen las teorías pedagógicas más actuales se ha tratado de analizar con más detenimiento a qué podrían deberse los resultados encontrados. Para ello se ha realizado un análisis de varianza con el sexo y la experiencia del profesorado con el fin de encontrar alguna explicación.

Se ha visto que existen diferencias significativas entre el profesorado en la frecuencia de utilización de estos procedimientos debidos a los dos aspectos analizados. La Tabla 15.12. pone de manifiesto las diferencias en la frecuencia con que el profesorado utiliza este procedimiento en función del sexo.

Tabla 15.12. Relación entre el factor Procedimientos activos y participativos y el sexo del profesorado

Sexo	N	\bar{x}	d.t.	F.	Sig.
Hombre	884	.1714	.91	31,51	.0000
Mujer	1752	-.0487	.97		
Total	2636	.0251	.95		

Como puede apreciarse, en la escuela pública son los profesores los que utilizan con mayor frecuencia estos procedimientos, diferenciándose significativamente del uso que de los mismos hacen las profesoras de los centros de la misma titularidad. En el Capítulo XIV puede comprobarse que, cuando no se hace distinción entre el profesorado de centros públicos y privados, son las profesoras las que más utilizan este procedimiento.

Por su parte, la Tabla 15.13. refleja las diferencias de uso de estos procedimientos activos y participativos por parte del profesorado en función de los años de experiencia docente que tiene.

Tabla 15.13. Relación entre el factor Procedimientos activos y participativos y la experiencia del profesorado

Experiencia	N	\bar{x}	d.t.	F.	Sig.
Hasta 14 años	1034	.0715	1,04	10,18	.0000
de 15 a 23 años	711	.0893	1,09		
más de 23 años	883	-.1028	.79		
Total	2628	.0177	.98		

Como puede apreciarse, el profesorado que menos utiliza este procedimiento es el que más años de experiencia tiene y es el profesorado que imparte clase a los alumnos que mejores rendimientos obtienen.

La posible explicación de estos resultados, si se aceptan las teorías de que estos procedimientos tendrían que estar unidos a unos mejores resultados, estaría en el hecho de que esta forma de trabajo implica mucho tiempo,

por lo que debe estar perfectamente programada. Que el alumno idee los ejercicios sobre los que después va a trabajar supone mucho tiempo y éste o se rentabiliza bien o se fracasará. Otro tanto ocurre con el fomento del uso de la biblioteca: o el profesorado tiene muy claro el fin de la actividad o el alumno perderá más tiempo para su formación que lo beneficioso que pueda resultar -que lo es- el uso de la biblioteca.

En cualquier caso, aunque este procedimiento sea más utilizado por el profesorado masculino con menor experiencia, lo que está claro es que, como pudo comprobarse en el Capítulo XIV, es en los centros públicos donde más se utiliza, lo que repercute negativamente en el resultado que obtienen los alumnos de la escuela pública.

El tercer factor con más peso es *Ejercicios y controles* que recoge información sobre la utilización de controles por parte del profesor para conocer lo que han aprendido los alumnos y la posibilidad de que éstos ideen ejercicios sobre los que trabajan después. Se pudo comprobar que a medida que se utilizaba con más frecuencia los controles y los ejercicios, los resultados eran mejores, siempre y cuando no se llegase a las puntuaciones extremas más altas, en cuyo caso los rendimientos empezaban a descender.

El cuarto factor es el denominado *Buenas relaciones entre padres y profesores*. Está formado por tres variables en las que el profesorado pone de manifiesto que está satisfecho con las relaciones que mantiene con los padres de los alumnos, opina que éstos tienen interés por los estudios de sus hijos y considera que dichos padres tienen una buena opinión de él como profesional de la enseñanza. En la relación que se estableció entre este factor y los resultados se pudo comprobar que cuanto más altas eran las puntuaciones en él, más altos eran también los resultados que los alumnos lograban.

El último factor que entra en la ecuación de regresión es el *Nivel de participación de los alumnos en clase*, formado por cuatro variables en las que el alumno pone de manifiesto si el profesorado le permite participar y colaborar en clase y en la corrección de los deberes que hace en casa y también si se le permite tener alguna responsabilidad. Una alta puntuación en este factor estaba relacionada con unos mejores resultados.

15.4. Factores que influyen en los resultados de los alumnos de la escuela privada

La Tabla 15.14., muestra los factores que más peso tienen en el rendimiento en comprensión lectora para los alumnos de centros privados.

Tabla 15.14. Análisis de regresión . Alumnos de centros privados no repetidores

<i>Variables, factores y dimensiones</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
12.1 Satisfacción del profesor con los alumnos	.2388	5,043	.0000
2.1 Gusto por la lectura	.1834	3,928	.0001
4.6 Comunicación de los trabajos a la clase	-.1649	-3,538	.0004
17.3 Distribución y utilización de espacios	-.1407	-2,939	.0035

El factor que aparece con más peso en el análisis de regresión es la *Satisfacción del profesor con los alumnos*, que agrupa las variables en las que los profesores ponen de manifiesto que están satisfechos con la relación que mantienen con sus alumnos y con la disciplina que existe en sus clases. Como pudo comprobarse en su momento, una mayor puntuación en el factor suponía la obtención de unos mejores resultados.

El segundo factor es el *Gusto por la lectura*, que recoge información de los alumnos sobre cuántos libros leen al mes, si les gusta leer, si sacan libros de la biblioteca, y sobre cuánto tiempo dedican a leer cuentos. Cuanto mayor es la puntuación en el factor, mejores son los rendimientos.

El tercer factor con más peso en la ecuación de regresión es el que se refiere a la *Comunicación de los trabajos en clase*, que recoge información de tres variables en las que el alumno dice si trabaja en grupo en alguna actividad de lengua, si cuando trabaja en grupo comunica los resultados de los trabajos a toda la clase y si trabaja individualmente y después lo pone en común a toda la clase. Cuanto más alto se puntúa en el factor, más bajos son los resultados.

Como ocurría con la utilización de procedimientos activos y participativos en la escuela pública, los resultados de este factor que exige actividad al alumno contradicen las teorías pedagógicas más actuales. Por ello se han analizado algunas de las causas a las que podrían deberse los resultados encontrados.

Se ha realizado nuevamente un análisis de varianza con el sexo y la experiencia del profesorado con el fin de encontrar alguna explicación. Se ha podido comprobar que, así como existen diferencias significativas entre el profesorado en la frecuencia de utilización de esta forma de trabajo relacionadas con los años de experiencia docente, no aparecen diferencias significativas que se relacionen con el sexo. La Tabla 15.15. pone de manifiesto las diferencias en la frecuencia con que el profesorado utiliza este procedimiento en función del sexo.

Tabla 15.15. Relación entre el factor Comunicación de los trabajos en clase y el sexo del profesorado

Sexo	N	\bar{x}	d.t.	F.	Sig.
Hombre	495	-.0241	.95	6,591	.0103
Mujer	1123	.1121	.99		
Total	1618	.0705	.98		

Como puede apreciarse, son las profesoras de los centros privados las más partidarias de esta forma de trabajo, pero las diferencias no son significativas. Además, en el Capítulo XIV también se puede comprobar que no existen diferencias significativas entre el profesorado de los centros públicos y privados en la frecuencia de uso de esta forma de trabajo en clase.

La Tabla 15.16., refleja las diferencias de uso que el profesorado hace de esta forma de trabajo en relación con los años de experiencia docente que tiene.

Tabla 15.16. Relación entre el factor Comunicación de los trabajos a la clase y la experiencia del profesorado

Experiencia	N	\bar{x}	d.t.	F.	Sig.
Hasta 14 años	638	.0020	.97	8,898	.0001
de 15 a 23 años	473	.2484	.91		
más de 23 años	460	.0957	1		
Total	1571	.1037	.96		

Como puede apreciarse, el profesorado que menos utiliza este procedimiento es el que menos experiencia tiene. Por el contrario, son los profesores que tienen entre 15 y 23 años de experiencia los que más uso hacen de esta forma de trabajo.

Una explicación para estos resultados estaría nuevamente en que son formas de trabajo con alto coste de tiempo y que, o son perfectamente preparadas y medidas por el profesorado, o los beneficios que se obtienen quedan contrarrestados o, peor aún, llegan a ser perjudiciales para el rendimiento de los alumnos, pues el tiempo perdido es superior a los beneficios obtenidos.

El último factor se refiere a la *Distribución de espacios*, que agrupa dos variables en las que el profesorado pone de manifiesto que está de acuerdo, tiene en cuenta y programa conjuntamente la distribución de los espacios del aula, de los talleres y de los laboratorios. Se pudo comprobar que cuanto más se puntuaba en este factor, los resultados de los alumnos eran más bajos.

El análisis de varianza realizado para conocer el perfil del profesorado que más tiene en cuenta la distribución de espacios en su programación ha permitido saber que no existen diferencias entre los profesores y profesoras de la enseñanza privada, pero sí las hay en función de los años de experiencia docente que poseen.

La Tabla 15.17. pone de manifiesto que, aunque no existen diferencias significativas entre profesores y profesoras, son éstas las más partidarias de organizar y programar y distribuir los espacios.

Tabla 15.17. Relación entre el factor Comunicación de los trabajos en clase y el sexo del profesorado

Sexo	N	\bar{x}	d.t.	F.	Sig.
Hombre	364	.0104	1.14	3,616	.0574
Mujer	1262	.1252	0,98		
Total	1626	.0995	.10		

En la Tabla 15.18. se señalan las diferencias significativas relacionadas con los años de experiencia docente. Como puede observarse, son los profesores con menos experiencia los que más interesados están en la organización de espacios, quizás porque esto les aporte mayor seguridad en la organización de su propia actividad docente.

Menos preocupación demuestra el profesorado que se encuentra en el grupo de mayor experiencia docente, pero es el profesorado que tiene entre

15 y 23 años de experiencia el que menos se preocupa de organizar estos espacios.

Tabla 15.18. Relación entre el factor Comunicación de los trabajos a la clase y participativos y la experiencia del profesorado

Experiencia	N	\bar{x}	d.t.	F.	Sig.
Hasta 14 años	655	.3146	1.11	49,74	.0000
de 15 a 23 años	537	-.2275	.79		
más de 23 años	452	-.0443	.88		
Total	1644	.0388	.95		

15.5. Conclusiones del capítulo

Lo que se pretendía con los análisis de regresión era fundamentalmente conocer los aspectos de la escuela que mejor predicen el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora. Sin embargo lo primero que se ha puesto de manifiesto es que lo que más pesa en este rendimiento son variables o factores que poco o nada tienen que ver directamente con la escuela.

Las expectativas en los estudios tienen más un componente social, económico y cultural que propiamente escolar y, sin embargo, es la variable que aparece en primer lugar.

El autoconcepto tiene un componente psicosocial y está cimentado en muchos más aspectos extraescolares que escolares, aunque es innegable que el éxito en los estudios es un elemento fundamental en el autoconcepto del alumno. Prueba de ello es que, una vez retirados de los análisis los alumnos repetidores, con más bajo autoconcepto, este factor desaparece de la ecuación de regresión.

En tercer lugar aparece la repetición de curso. Se ha podido comprobar que a los alumnos que repiten sólo les afecta en su rendimiento un nivel de expectativas que se supone bajo y la titularidad, probablemente por la diferente presencia de este tipo de alumnos en uno u otro tipo de enseñanza. Con estos resultados habría que cuestionarse bastante el valor pedagógico de la repetición de curso.

La titularidad de los centros aparece en cuarto lugar y es otro elemento externo a los aspectos pedagógicos de la escuela que se quieren conocer. La conclusión a la que se ha llegado es que las diferencias iniciales encontradas entre uno y otro tipo de escuelas van disminuyendo cuando se detraen aspectos tales como el número de alumnos repetidores y el nivel de expectativas, apuntando la posibilidad de que las diferencias seguirían siendo más pequeñas, o incluso llegarían a desaparecer, si se detrajera los efectos de otros aspectos, aquí no estudiados, como son todos los relacionados con el nivel socioeconómico y cultural.

Sin embargo, dado que no se ha realizado esta detracción, las diferencias entre uno y otro tipo de escuela siguen siendo significativas, encontrándose que la escuela pública tiene más factores relacionados con la propia escuela que inciden en los resultados que logran los alumnos en comprensión lectora que los que tiene la escuela privada.

En la escuela pública, los resultados de los alumnos están relacionados con las posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo de los alumnos propiciadas por el profesor, con la realización de ejercicios y controles para conocer lo que los alumnos han aprendido, las buenas relaciones que mantienen los padres, profesores y el nivel de participación de los alumnos en clase y, aunque negativamente, con los procedimientos activos y participativos puestos en práctica por el profesor.

En la escuela privada es básicamente un único factor el que influye en los resultados de los alumnos positivamente, está relacionado con el clima escolar y hace referencia a la satisfacción del profesor con los alumnos. Hay otros dos factores que influyen con valores negativos, uno se refiere a la programación de la distribución y utilización de espacios, y el otro a la comunicación de los trabajos de los alumnos al resto de la clase.

Hay un factor, que aparece en el segundo lugar de los cuatro que entran en la ecuación de regresión que, sin embargo no tiene que ver con la escuela, sino con los gustos y hábitos de los alumnos.

La importancia de los factores en los que hay un fuerte componente social y cultural no es nueva en este estudio sino que aparece en prácticamente la totalidad de investigaciones que relacionan variables del proceso escolar

con el rendimiento que los alumnos alcanzan. Entre otros múltiples estudios se pueden citar los que el Instituto Nacional e Calidad ha llevado a cabo: Evaluación de la Educación Primaria (1995), Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa (1998), Los resultados escolares -dentro del Diagnóstico del Sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria- (1998) y entre estudios internacionales, se pueden citar los promovidos por la IEA: Tercer estudio internacional de Matemática y Ciencias (TIMSS) (1996) y Evaluación de la lectura, cuyos datos para España aún no han sido publicados.

CAPÍTULO XVI. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación aparecen recogidas dentro de los epígrafes siguientes:

1. El concepto de evaluación de sistemas

Se parte de centrar el concepto de evaluación de sistemas dado que los datos que están en la base de esta investigación proceden de este tipo de evaluación. Enmarcar esta evaluación supone también marcar las diferencias entre el objetivo de esta tesis y el de la evaluación realizada por el INCE en su Evaluación de la Educación Primaria.

La evaluación general del sistema educativo tiene un carácter global y su objetivo es obtener información válida y relevante sobre el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Su propósito fundamental es el de proporcionar información relevante a las administraciones educativas y a los ciudadanos sobre el grado en que dicho sistema alcanza, en un momento determinado de su desarrollo, las metas establecidas. Tiene una finalidad eminentemente diagnóstica, a partir de la cual se puede fundamentar y orientar la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Este tipo de evaluación ha tenido un desarrollo tardío en España: Tal y como se entiende actualmente la evaluación de sistemas, puede afirmarse que nació con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) y, posteriormente, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Lo que en ambos se recoge queda plasmado en el Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), organismo que tiene por objeto poner la evaluación al servicio de la calidad educativa.

2. La evaluación de la lectura

También la investigación en el ámbito de la comprensión lectora es relativamente reciente en este país. En la década de los setenta se inician algunos estudios sobre métodos de enseñanza y reeducación de la lectura. No se había creado en España, hasta el año 1997, una organización integrada en

la I.R.A. (International Reading Association) que puede aglutinar y coordinar las investigaciones de esta área de estudio.

Se ha observado que, desde sus comienzos, la evaluación de la lectura ha presentado una serie de problemas. El principal estriba en la falta de un marco teórico claro y definido del concepto mismo de lo que se entiende por lectura. Los contenidos de la evaluación de la lectura suelen centrarse en torno a los siguientes aspectos: destrezas para el reconocimiento de las palabras, comprensión lectora y destrezas tales como vocabulario, habilidades de estudio, velocidad lectora, etc.

En los últimos años la lectura ha pasado de ser considerada como un conjunto de destrezas específicas a concebirse como un proceso global que encierra una serie de habilidades y estrategias interrelacionadas que afectan al aprendizaje. En cuanto a los métodos de evaluación empleados suelen agruparse en torno a tres categorías: los tests estandarizados, los tests referidos al criterio y los procedimientos informales de evaluación. Cada uno de estos tipos de evaluación tiene ventajas e inconvenientes. En líneas generales puede distinguirse entre medidas "a posteriori" de la comprensión, es decir, aquellas que se toman después de que ha tenido lugar el proceso lector, y medidas "procesuales" de la comprensión, es decir, aquellas que se toman durante el proceso de la lectura. Entre las medidas de comprensión "a posteriori" pueden distinguirse, a su vez, diversos procedimientos: cuestionarios o preguntas acerca del contenido del texto leído y análisis de informes verbales o "retellings" que el lector emite después de la lectura del texto. Las medidas procesuales van más allá de los instrumentos estandarizados y referidos al criterio y proporcionan información relevante a partir del análisis de las estrategias y procesos de pensamiento utilizados por cada sujeto en la comprensión

3. La comprensión lectora

La comprensión, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas

acumuladas, y de las experiencias nuevas que entran en juego a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La comprensión lectora es un proceso multinivel, es decir, el texto se analiza en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. Se han definido tres modelos para analizar cómo se relacionan estos niveles: modelo de procesamiento ascendente, modelo de procesamiento descendente y modelo interactivo. El primero señala que la información se propaga de abajo a arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria. Las teorías de procesamiento descendente postulan que los buenos lectores se sirven más de sus conocimientos sintácticos y semánticos que de los detalles gráficos. Los modelos interactivos sostienen que la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector.

La evaluación de la comprensión lectora presenta problemas derivados, en su mayoría, de la falta de un marco teórico adecuado que permita establecer qué se entiende por comprensión lectora y qué aspectos se ven implicados en la misma.

Existen dos formas fundamentales de entender la comprensión que influyen en la forma de evaluarla: la comprensión como producto frente a la comprensión como proceso y la comprensión como proceso global frente a la comprensión como conjunto de destrezas o habilidades.

Tradicionalmente la evaluación de la comprensión lectora se ha basado, en general, en el uso de "*medidas del producto*". Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el producto o resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma.

Frente a las medidas del producto se encuentran las "*medidas del proceso*", basadas en el supuesto de que la comprensión es un proceso que tiene lugar de forma inmediata a medida que se recibe la información. Se trata de medidas que se toman durante el proceso de lectura y no una vez finalizado el mismo.

Un tercer tipo de medidas que debiera emplearse a la hora de evaluar la comprensión lectora son las "*medidas metacognitivas*". En los últimos años, dentro del campo de la psicología cognitiva, se viene mostrando un interés creciente por estos aspectos del aprendizaje. Es decir, por el conocimiento y control que el sujeto posee sobre sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje.

Los distintos tipos de medidas (del producto, del proceso y metacognitivas) no deben considerarse como procedimientos opuestos sino como medidas complementarias.

Entre las medidas de producto se encuentran las de evocación o recuerdo libre, los cuestionarios, las preguntas de sondeo o "probe questions", las preguntas abiertas u "open-ended questions", los ítems de verdadero/falso, las preguntas de elección múltiple, las redacciones. Las medidas de producto presentan los siguientes problemas: El primero hace referencia al muestreo y generalización de los ítems utilizados en dichas pruebas. No parece adecuado que sea el azar el que determine los textos que se vayan a emplear ni que intervenga tampoco en la selección de los ítems. En el caso de la lectura no es válido el azar para la selección de textos, ya que lo que interesa averiguar es el grado de inferencia y de relación que lleva a cabo el sujeto entre la información que de hecho ya posee y la que le proporciona el texto.

En lo que respecta a los cuestionarios de comprensión, no existe un método sistemático y teórico de reglas para generar las preguntas que éstos deben incluir. Tampoco existe un sistema claro para la generación de las alternativas de respuesta a dichas preguntas. Por otra parte, los tests estandarizados de lectura parecen haberse preocupado más por el problema de la fiabilidad que de la validez. Finalmente, a la hora de aplicar e interpretar los cuestionarios, debe tenerse en cuenta que las demandas cognitivas que esta tarea supone para el sujeto son muy diferentes dependiendo de que se permita al lector acudir de nuevo al texto al responder a las preguntas o no. Cuando el texto no está presente, las demandas sobre la memoria a largo plazo son mucho mayores y las destrezas de recuperación y organización de la información se ven incrementadas. Por el contrario, cuando el texto está presente, el peso de la tarea se centra en saber localizar la información requerida en el texto, es decir, en estrategias de búsqueda y razonamiento.

Entre las medidas de proceso se encuentran el procedimiento "cloze", el análisis de los errores en la lectura oral, el "altercue comprehension technique", el análisis de los movimientos oculares, las tareas duales, el intervalo ojo-voz ("Eye-Voice Span") y el análisis de tiempos de lectura.

Entre las mediadas metacognitivas están las autocorrecciones, los análisis de protocolos, la detección de errores, y las escalas de confianza.

A la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes diferencias entre los individuos ante un mismo texto y que, a su vez, la ejecución de un mismo individuo varía ampliamente en distintos tipos de textos. La mayor parte de la investigación en torno a esta variable se ha centrado en el estudio del nivel de legibilidad del texto en términos de fórmulas de legibilidad, fijándose en criterios lingüísticos y psicolingüísticos e ignorando las razones de tipo psicológico que hacen que un texto resulte difícil.

Las fórmulas de predicción de lecturabilidad constituyen uno de los medios clásicos de análisis de la eficacia comunicativa del lenguaje escrito. Estas fórmulas en castellano han estado ligadas, de forma habitual, a la enseñanza, sea con el objetivo de adaptar el material escrito -libros escolares sobre todo- para alcanzar una comunicación didáctica más eficaz, sea para estudiantes de español como segunda lengua.

En primer lugar, habría que hablar de la adecuación entre el texto y la experiencia o conocimiento previo del sujeto. El entorno social, lingüístico y cultural en que una persona se cría puede ejercer importantes efectos en la ejecución de los tests de comprensión.

En segundo lugar, habría que referirse también a la adecuación entre los tests de lectura y la instrucción lectora recibida. Con frecuencia se señala la conveniencia de que los procedimientos de evaluación de la comprensión empleados se ajusten a la instrucción lectora recibida por el sujeto; es decir, que exista una concordancia entre aquello que se enseña y aquello que se mide.

Una tercera cuestión que ha de tenerse en cuenta en la adecuación entre el procedimiento de evaluación y el sujeto es la que hace referencia a las características de la tarea.

Por otra parte, los distintos tipos de procedimientos de evaluación imponen distintos tipos de demandas sobre la memoria e, incluso, pueden implicar diferentes estrategias de búsqueda de la información almacenada en la misma.

Asimismo, los diversos procedimientos de evaluación requieren distintos niveles de razonamiento por parte del sujeto. Los cuestionarios de elección múltiple (de respuestas) exigen una mayor o menor cantidad de razonamiento dependiendo de factores tales como la estrategia seguida por el sujeto para dar con la alternativa correcta, la plausibilidad de las respuestas distractoras, etc.

La ejecución en las tareas de comprensión lectora se ve afectada también por variables motivacionales y de personalidad. Así, por ejemplo, diversos autores han demostrado cómo el interés que el texto o la tarea presenta para el sujeto puede afectar a su ejecución en dicha tarea.

4. La investigación

Las investigaciones analizadas se basan en los planteamientos teóricos anteriormente señalados en torno a la comprensión lectora. Unas tratan de confirmar estas teorías, otras introducen algún elemento diferencial para contrastar los resultados que obtienen con los hallados en investigaciones anteriores sobre las mismas teorías y analizar las diferencias, si las hubiera. Casi todas las investigaciones están dirigidas a la evaluación de procesos. Se introducen, en un grupo experimental, modificaciones que estén relacionadas con métodos, habilidades, etc. en la enseñanza de la comprensión lectora y se contrastan las posibles diferencias con respecto a un grupo de control.

El hecho de que no exista coordinación entre los investigadores supone que sus planteamientos teóricos y sus hallazgos se repiten y que los trabajos que desarrollan en este campo avanzan menos de lo que cabría esperar. Las

diferencias entre algunos de estos trabajos son mínimas y no parece que el investigador, en general, conozca las investigaciones que sobre ese tema se han realizado ya, con lo que muchos trabajos no suponen avance alguno.

Esta tesis es una evaluación de producto. No se trata comprobar los resultados de la aplicación de diferentes metodologías, sino de conocer el nivel medio de comprensión lectora de los alumnos de 12 años, dado que se dispone de una muestra representativa de alumnos de esta edad.

Generalizar los resultados, identificar la media en comprensión lectora para los alumnos de 12 años en España supone trabajar con una muestra muy amplia, y el instrumento más adecuado parece ser una prueba con preguntas sobre diferentes tipos de texto y de elección múltiple de respuesta.

En la prueba que preparó el INCE, se consideraron, además de los objetivos que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) señala en el área de Lengua Castellana y Literatura, aspectos como los relacionados con los posibles conocimientos previos sobre un tema de lectura, que contribuyen a la rapidez y adecuación con que el lector se forma una representación de lo que dice el texto, las inferencias que el sujeto realiza durante su lectura relativas al significado de los distintos elementos sintáctico-semánticos del texto, la estructura textual como forma de considerar lo que el autor quiere transmitir, etc.

Sin embargo, la revisión sobre las investigaciones realizadas previamente sobre comprensión lectora ha puesto de manifiesto que no se tuvieron en cuenta aspectos o métodos que como el "cloze" podrían haber mejorado la calidad de la prueba.

5. El método

Los datos de los que se dispone para el desarrollo de esta tesis permiten fijar unos objetivos, unas hipótesis de investigación y un método de trabajo que ha sido básicamente descriptivo. Se ha partido de una exposición de las preguntas de las que se toma la información con la que se va a trabajar estadísticamente, y que fundamentalmente son preguntas realizadas al

alumnado sobre comprensión de textos, actitudes ante el área de Lengua, métodos, hábitos y actitudes generales del alumnado y preguntas que se hicieron al profesorado que imparte esta materia sobre métodos y práctica docente.

Los análisis previos han consistido en el cálculo de las distribuciones de frecuencias y porcentajes de las preguntas. En otro nivel de análisis se ha empleado estadística descriptiva univariada -medias y desviaciones típicas- y bivariada -análisis correlacionales. La estadística inferencial bivariada empleada ha consistido en una serie de análisis de varianza y análisis de covarianza. Para los análisis multivariantes realizados, se ha utilizado el análisis factorial para la agrupación de variables y la creación de constructos, y la regresión lineal múltiple para la detección de efectos y la búsqueda de factores que mejor predican el rendimiento en comprensión lectora.

En referencia a la estadística multivariante empleada, en el análisis factorial, el método utilizado para la extracción de los factores ha sido el de componentes principales, se han seleccionado aquellos factores con autovalores asociados mayores que 1. El tipo de rotación empleada ha sido oblicua -método oblimín-. En el cálculo de las matrices de correlaciones que han servido de base para los análisis factoriales, se han excluido los valores perdidos mediante el procedimiento "pairwise" o por pareja.

En los análisis de regresión lineal múltiple se han introducido las variables predictoras en la ecuación mediante el método "stepwise" o de pasos sucesivos: Los valores perdidos se han excluido del análisis, como en el caso de análisis factorial, según el método "pairwise" o por pareja. Los residuos de los análisis de regresión utilizados como puntuaciones han sido tipificados.

6. La prueba de comprensión lectora

Los resultados de la prueba han permitido dar respuesta al primero de los objetivos de esta tesis: conocer si los alumnos de 12 años alcanzan el nivel de comprensión que para esta edad marca como objetivo el nuevo sistema educativo. El resultado es que el 64% de los alumnos consiguen, efectivamente, superar el nivel de comprensión fijado para los alumnos de esta edad.

Por otro lado, la prueba está formada por tres tipos diferentes de textos que han permitido dar respuesta al segundo de los objetivos: estimar si el nivel de comprensión de los alumnos es similar en los diferentes tipos de texto, partiendo del supuesto de que el nivel de comprensión de los alumnos es el mismo en los diferentes tipos de texto analizados. Para poder dar respuesta al objetivo y confirmar o rechazar la hipótesis, se tuvieron en cuenta los diferentes niveles de comprensión y, tras la realización de un análisis de regresión, se pudo confirmar la hipótesis de que no existen diferencias significativas en la comprensión de los alumnos en los diferentes tipos de textos.

7. La influencia de la escuela

Una vez analizada la prueba de comprensión y de conocer los resultados que los alumnos habían obtenido, se trató de comprobar la incidencia que sobre estos resultados podrían tener diferentes elementos.

La escuela fue la primera posible influencia analizada. Se trataba de valorar si los métodos empleados por los profesores, el clima escolar, el tiempo dedicado a la lectura, etc, tienen algún tipo de relación con el mayor o menor nivel de comprensión lectora de los alumnos, partiendo del supuesto de que la escuela tiene influencia en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.

En primer lugar, se pudo comprobar que el tiempo que el alumno dedica a la materia y el tiempo que utiliza para leer o escribir porque le gusta, sí que influye en el rendimiento, mientras que no influye el tiempo que dedica a leer en clase. Sin embargo, la casi totalidad de las investigaciones sobre comprensión lectora, como ya se ha dicho, se basan en la introducción de métodos, modalidades o finalidades concretas en las actividades que sobre lectura se desarrollan en la escuela y que, en la mayoría de los casos, se traducen en una mejora de resultados. Por consiguiente, habrá que suponer que la lectura que generalmente se realiza en la escuela está falta de objetivos concretos o que, simplemente, va dirigida a "rellenar tiempos muertos", por lo que no tiene ninguna repercusión en los resultados de los alumnos. Se desprende, pues, la necesidad de marcar objetivos claros para esta actividad.

En segundo lugar, en esta investigación parece claro que en los resultados que los alumnos obtienen en comprensión lectora no influye la forma en que se trabaja en clase. No existen diferencias significativas entre las diferentes posibilidades de participación, de responsabilidad y de trabajo en grupo que propicie el profesor ni, tan siquiera, entre el diferente nivel de participación percibido por los alumnos.

En tercer lugar, tanto la toma de apuntes como la realización de ejercicios y controles inciden en el rendimiento que los alumnos obtienen en comprensión lectora. Sin embargo, esta influencia sólo es positiva cuando hay una realización moderada, pues tanto una escasa realización de estas actividades -porque pueden ayudar a fijar conceptos- como una excesiva frecuencia de su uso -porque pueden llevar a una excesiva pérdida de tiempo- se reflejan en rendimientos más bajos.

En cuarto lugar, con respecto a la programación, existen diferencias en el rendimiento de los alumnos que son debidas a la mayor o menor preocupación del profesorado por aspectos tales como las secuencias y elaboración de contenidos, la elección, selección y elaboración de materiales, y los criterios, procedimientos y estrategias de evaluación. Por el contrario, no tienen influencia aspectos relacionados con la distribución y utilización de espacios y la realización o no de adaptaciones curriculares. En el caso de las adaptaciones curriculares parece necesario matizar el alcance que tienen y delimitar el tipo de alumnos al que van dirigidas. Además, como se dijo en el Capítulo XI, el profesorado necesita conocer con claridad qué se entiende por alumno con necesidades especiales.

Por último, la evaluación que el profesorado realiza de sus alumnos, sea esta la que sea, esté más o menos programada, se fije más o menos en determinados aspectos del aprendizaje, no influye en el rendimiento que los alumnos obtienen en comprensión lectora.

8. La confianza y seguridad del alumno

El cuarto objetivo de este estudio consistía en conocer qué otras causas tales como hábitos y actitudes de los alumnos, podían influir en el nivel de

comprensión lectora. Es, sin duda, un objetivo muy amplio que en este punto se acota con la hipótesis formulada en los siguientes términos: la confianza y seguridad del alumno influyen en los resultados que los alumnos de esta edad alcanzan en comprensión lectora.

Los resultados confirman plenamente esta hipótesis. La confianza del alumno está basada en su propio autoconcepto, en la valoración y exigencia del profesor y en la confianza, interés y buenas relaciones con los padres.

9. El clima escolar

Otra de las causas que pueden estar en la base de los diferentes resultados obtenidos por los alumnos es el clima escolar. Se partía de la hipótesis de que existe una relación entre el clima escolar y el rendimiento, y los resultados han confirmado esta hipótesis de partida.

Dentro del clima escolar se ha analizado, en primer lugar, el aula en la que el alumno recibe sus clases; esto es, el número de alumnos y cuántos de éstos son repetidores o tienen necesidades educativas especiales y el número de profesores -especialistas- que imparten las diferentes materias. Se ha comprobado, una vez más, que el número de alumnos de la clase no incide en los resultados que los alumnos obtienen. Sin embargo, sí hay que tener cuidado con el número de alumnos con necesidades educativas especiales que haya, ya que a medida que aumenta su presencia en clase los rendimientos de todos los alumnos son más bajos. También se ha de tener en cuenta que el número de profesores que atienden esa aula esté relacionado con la diversidad de alumnos que pueda haber en ella.

Un segundo aspecto analizado ha sido la relación que se establece entre los alumnos. Se ha podido comprobar que la buena relación con los compañeros y la ausencia de problemas con ellos es fundamental en los resultados que los alumnos obtienen.

El tercer aspecto analizado ha sido la relación que los alumnos establecen con los profesores a través de dos perspectivas diferentes: la primera hace referencia a las relaciones personales tanto desde el punto de

vista del alumno como desde el del profesor, y la segunda se refiere al tipo de disciplina más frecuentemente utilizada por éste.

En las relaciones personales, el punto de vista del profesor está claramente establecido: a mayor satisfacción, mejores resultados. No ocurre lo mismo con el punto de vista de los alumnos. Éstos parecen confundir la satisfacción que sienten con el profesor con su mayor o menor exigencia para con ellos ya que los resultados obtenidos señalan que a mayor satisfacción con el profesor, los rendimientos son menores.

La disciplina es analizada en dos sentidos contrarios. Se ha analizado la relación que hay entre la disciplina tradicional y la disciplina participativa y los resultados obtenidos por los alumnos en comprensión lectora. Parece que un uso moderado de ambas formas de entender la disciplina es lo que consigue los mejores rendimientos.

El cuarto aspecto analizado ha sido la relación que se establece entre los padres y los profesores de los alumnos. Se ha comprobado que hay una tendencia a que los rendimientos mejoren cuando existe una buena relación entre padres y profesores, tanto en aspectos personales como meramente profesionales.

Un quinto aspecto analizado hace referencia a la relación que existe entre el profesorado y se ha concluido que cuanto mejores son las relaciones que mantienen los profesores entre ellos, los rendimientos que obtienen los alumnos también son mejores.

El último aspecto analizado ha sido la relación que el profesorado mantiene con el equipo directivo del centro, comprobándose que no existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos que estén relacionadas con una mejor o peor relación entre sus profesores y el equipo directivo del centro. Sin embargo, sí se aprecia la tendencia de que cuanto mejor es esta relación, mejores son los resultados de los alumnos.

10. La influencia del profesorado en los resultados obtenidos por los alumnos

La quinta hipótesis del estudio estaba formulada en los siguientes términos: *Las características del profesorado influyen en los resultados que los alumnos obtienen en comprensión lectora*. Entre las características analizadas están:

- la experiencia y la permanencia del profesorado en el centro
- el concepto que de la enseñanza tiene el profesorado
- la preparación de las clases
- la presentación de los temas
- la práctica docente

Se ha comprobado que a mayor edad y experiencia del profesorado, el rendimiento de los alumnos es más alto, que no existen diferencias en los resultados que estén relacionadas con una concepción más o menos moderna y activa de la enseñanza; esto es, que el hecho de que el profesorado se preocupe en mayor o menor medida de que sus alumnos aprendan a aprender, globalizando las materias y uniendo el aprendizaje a la experiencia de vida, o realice una programación que tenga presente un pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico del alumno, no incide ni positiva ni negativamente en el rendimiento que el alumno obtiene en comprensión lectora. Por el contrario, sí se aprecia relación entre una concepción moderadamente tradicional de la enseñanza y una mejora de estos resultados.

Como se apuntó en el capítulo XIII, una explicación para el resultado de estos análisis quizá habría que buscarla en la prueba que se ha utilizado para evaluar la comprensión lectora, que puede estar más relacionada con una concepción tradicional de la enseñanza.

La preparación de las clases que el profesorado realiza está relacionada con el rendimiento que los alumnos obtienen. Se ha podido comprobar que el profesorado que menos prepara sus clases tiene alumnos con rendimientos más bajos.

Los alumnos con mejores resultados en comprensión tienen un profesorado que hace una presentación innovadora de los temas, o utilizan,

aunque no demasiado, el libro de texto y no se prodigan en exposiciones magistrales.

Cuando el profesorado utiliza frecuentemente cualquiera de los tres tipos de practicas docentes en los que se han agrupado los distintos procedimientos utilizados los alumnos obtienen resultados más bajos. Esto es, cuanto más alto puntúa el profesorado tanto en la utilización de procedimientos activos y participativos, como pasivos o tradicionales, sus alumnos obtienen puntuaciones más bajas. De todo ello parece desprenderse que la práctica docente no debe ser única, sino que el que se utilicen procedimientos más o menos activos, participativos, pasivos o tradicionales debe depender de la materia que se imparta y, dentro de ésta, de la actividad que se esté realizando en cada momento. Investigaciones futuras sobre este tema deberán demostrar si esto es así o no.

11. Las características del alumnado y su relación con los resultados que obtiene

Se partía de la hipótesis de que el propio alumno, su edad, su sexo, su ambiente, sus expectativas y el tipo de enseñanza en la que estudia e incluso el tamaño del centro al que acude están relacionados con el rendimiento que obtiene.

La relación edad/ rendimiento es realmente importante: La normalidad en la escolarización de los alumnos está fuertemente relacionada con el rendimiento. Como es lógico, esa normalidad indica, bien una asistencia regular a la escuela (ausencia de enfermedades, cercanía a los centros educativos, etc.), bien un aprovechamiento escolar (ausencia de repetición de curso). A una normalidad en la escolarización hay que unir una temprana entrada en la escuela. Comenzar la escuela con tres años parece ser una clara ventaja para los alumnos a la hora de obtener mejores resultados.

También en la base de unos buenos rendimientos está el nivel de expectativas que el alumno tiene sobre sus estudios. Cuanto más elevados sean los estudios que pretenda realizar, mejores son los rendimientos en los

niveles escolares del momento presente, lo que, a su vez, está también relacionado con la importancia que se concede a los estudios que realiza.

Otras características diferenciadoras entre los alumnos vienen señaladas por las actividades que realizan fuera del horario escolar. Dedicar más tiempo -en torno a tres horas- a la realización de los deberes o tareas escolares o al estudio de un idioma está relacionado con unos resultados más altos que si se invierten los tiempos. También existe relación entre el tiempo que el alumno dedica a ver televisión y los resultados que obtiene, comprobándose que tanto los que dedican poco tiempo como los que dedican mucho, tienen peores resultados que los que dedican entre dos y tres horas diarias a verla.

El sexo, tanto de alumnos como de profesores, también está relacionado con el rendimiento. Con carácter general puede afirmarse que en esta edad y en comprensión lectora, las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos y que unas y otros obtienen resultados más altos cuando la clase es impartida por una profesora.

Las chicas, además de ser más aficionadas a leer que los chicos, tienen mejor autoconcepto, mantienen mejores relaciones con los padres y profesores y su nivel de expectativas es más alto. Todos estos factores están relacionados positivamente con el rendimiento.

Los chicos, por su parte, leen más en clase que las chicas. Esta actividad no se relaciona positivamente con los resultados lo que hace suponer que es una actividad obligatoria para alumnos menos lectores. Además, se sienten más exigidos que valorados y dedican la mayor parte del tiempo libre a actividades de deporte y ocio que, sin ser actividades que se relacionen negativamente con los resultados, tampoco marcan diferencias de carácter positivo.

Las diferencias encontradas entre profesores y profesoras están en el hecho de que éstas desarrollan su actividad profesional incidiendo en aspectos que tienen una relación más altamente positiva con el rendimiento en comprensión lectora: realizan con más frecuencia que los profesores ejercicios y controles para conocer los que sus alumnos han aprendido además de hacer

adaptaciones curriculares, tienen en cuenta diferentes procedimientos de evaluación de los alumnos, preparan más las clases y hacen una presentación más innovadora de los temas, por último, utilizan diferentes procedimientos en su práctica docente.

El profesorado masculino, por su parte, atiende más a la corrección de los deberes, a los aspectos generales de la programación, tiene una concepción más tradicional de la enseñanza y utiliza más tanto el libro de texto como la lección magistral en sus clases.

La titularidad de los centros está relacionada con los resultados que los alumnos alcanzan. Sin embargo, si se observa con detenimiento en qué puntúan más los alumnos que asisten a uno y otro tipo de centros, se comprueba que están más o menos equiparados, salvo en el nivel de expectativas. A los alumnos de los centros públicos les gusta leer y escribir y dedican tiempo a ello, los alumnos de centros privados tienen más clara la programación del tiempo de lectura en la escuela. Los de centros públicos trabajan en grupos y planifican actividades, los que asisten a centros de titularidad privada tiene una relación en clase con el profesor basada en la apertura y la responsabilidad. Como puede apreciarse son aspectos todos ellos que están relacionados unos positivamente y otros negativamente con los resultados, dándose en igual medida en ambos tipos de enseñanza. Es cierto que en los centros de titularidad privada hay una mayor inclinación por los métodos tradicionales que han resultado ser más positivos de cara al rendimiento que otros más activos y participativos, más frecuentemente utilizados en la escuela pública.

Con todo, ninguno de ellos, ni todos en conjunto, parece que estén en la base de las fuertes diferencias que se dan en los resultados que obtienen los alumnos escolarizados en uno y otro tipo de centro. Sólo si se une a éstos el nivel de expectativas de unos y otros alumnos pueden explicarse las diferencias encontradas.

Tampoco las diferencias entre los profesores de los centros públicos y privados parece que estén en la base de las diferencias halladas en el rendimiento de los alumnos. Los profesores de los centros públicos destacan más en diferentes aspectos relacionadas con los métodos y la práctica

docente, mientras que el profesorado de centros privados destaca más en aspectos relacionados con el clima escolar tales como relaciones y disciplina.

Para terminar, dentro de este ámbito denominado características de los alumnos, se ha podido comprobar que, con respecto al tamaño de los centros en que los alumnos cursan sus estudios, cuanto mayor es el tamaño de los centros el nivel de comprensión lectora de los alumnos es más alto.

En los centros pequeños el comienzo de la escolaridad es más tardío, hay menor participación y más pasividad de los alumnos, mayor juventud y menor experiencia del profesorado que se refugia en el libro de texto y la lección magistral, y también hay una menor exigencia por parte de los padres de los alumnos.

En los centros medianos se programan más las clases, el tiempo de lectura y la utilización de la biblioteca; los alumnos participan y colaboran más y el profesorado utiliza en mayor medida la disciplina tradicional junto con un concepto moderno y activo de la enseñanza.

Los aspectos organizativos tienen una mayor presencia en los centros más grandes, las relaciones padres, profesores y alumnos son más satisfactorias y el profesorado tiene un concepto de la enseñanza activa y moderna.

12. Factores que predicen los resultados de los alumnos en comprensión lectora

En el último capítulo, previo al de las conclusiones, se ha podido constatar que los factores que mejor predicen el rendimiento de los alumnos en comprensión lectora es escaso, tanto en el número de los que entran en la ecuación de regresión como en el peso que tienen.

Aspectos tales como las expectativas de los alumnos sobre sus futuros estudios, el autoconcepto, la repetición de cursos y la titularidad son los que aparecen como elementos con más peso en su relación con el rendimiento.

Una vez detraídos estos efectos que no entraban en el objetivo que se pretendía que era conocer qué aspectos de la escuela eran los que más pesaban en el rendimiento y cómo se manifestaban, se ha llegado a la conclusión de que las escuelas pública y privada han de ser analizadas por separado, como si fueran dos escuelas paralelas dado que los factores que influyen en el rendimiento son diferentes. Sin embargo sería de gran interés profundizar en el análisis de otros elementos que pueden ser los causantes de muchas de las diferencias existentes entre ambos tipos de escuela. Conocer el perfil de las familias que eligen uno y otro tipo de escuela, su nivel económico, social y cultural, permitiría quizás reducir las diferencias reales pedagógicas existentes entre los centros de ambos tipos de titularidad.

Sin embargo, dado que aquí no ha habido ocasión de analizar dichas diferencias se han puesto de manifiesto los factores que influyen en el rendimiento en una y otra escuela.

Así, en la escuela pública, los resultados de los alumnos están relacionados con las posibilidades de participación, responsabilidad y trabajo en grupo de los alumnos propiciadas por el profesor, por la realización de ejercicios y controles para conocer lo que los alumnos han aprendido, las buenas relaciones que mantienen los padres y profesores, el nivel de participación de los alumnos en clase y, aunque negativamente, con los procedimientos activos y participativos puestos en práctica por el profesor. Esto supone que el profesorado que lleva a cabo este tipo de práctica docente quizá tenga que programar con más precisión la participación de los alumnos.

La utilización de métodos en los que el alumno participe de forma activa en su propio aprendizaje conlleva siempre un mayor gasto de tiempo que si el profesorado organiza, dispone, planifica y, en definitiva, controla porque es él mismo el que impone el ritmo de la clase. Permitir la intervención del alumno supone un menor control si no hay una buena y detallada programación de lo que se quiere conseguir e incluso de cómo se quiere lograr. Si esa programación no está bien y exhaustivamente realizada, la aplicación de cualquier método que permita la participación activa del alumno fracasará, como parece que sucede en este estudio.

En la escuela privada es básicamente un único factor el que influye en los resultados de los alumnos positivamente, está relacionado con el clima escolar y hace referencia a la satisfacción del profesor con los alumnos que, como es lógico va a depender de los resultados que éstos obtienen. Hay otros dos factores que influyen con valores negativos, uno se refiere a la programación de la distribución y utilización de espacios que, como se ha podido comprobar, va unido a una escasa experiencia docente, y el otro a la comunicación de los trabajos de los alumnos al resto de la clase, otra forma de participación activa de los alumnos que puede resultar negativa si el profesor no la tiene bien programada.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

ADAMS, M.; BRUCE, B.; COHEN, P.; COLLINS, A.; GENTNER, D.; RUBIN, A.; SMITH, E.; STARR, B.; STARR, K., & STEINBERG, C. (1980). Progress Report 3 on the BBN Group of the Center for the Study of Reading (BBN Report No. 446). Cambridge, Massachusetts: Bolt Beranek and Newman.

AGUILERA AGUILERA, A. (1994). *Expectativas y atribuciones académicas: su influencia en el autoconcepto y rendimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

AIKEN, E.G.; THOMAS, G.S. & SHENNUM, W.A. (1975). *Memory for a lecture: Effects of notes, lecture, rate and information density*. Journal of Educational Psychology. 67, 439-444.

ALBADALEJO MARLET, C. (1987). *Texto y contexto*. Arco Libros. Madrid.

ALEGRIA, J. (1985). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94

ALLIENDE, F. y CONDEMARIN, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

ALLIENDE, F. (1987). "Perfil 4": cuatro procedimientos rápidos para determinar la legibilidad de un texto (1).- *Lectura y Vida*, 4, 12-22.

ALLIENDE, F. (1988). "Perfil 4": cuatro procedimientos rápidos para determinar la legibilidad de un texto (2).- *Lectura y Vida*, 4, 29-33.

ALLIENDE, F. (1990). *Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos*. *Lectura y Vida*, 2, 14-18.

ALLINGTON, R.L. & MCGILL-FRANZEN, A. (1980). *Word identification errors in isolation and in context: Apples vs. oranges*. *Reading teacher*. 33, (7), 795-800.

ALONSO, Jesús y MATEOS Maria del Mar. (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*. En: *Infancia y Aprendizaje*. --Madrid: Aprendizaje. N. 31-32. P. 5-19.

ALONSO TAPIA, J., GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, F. (1986). *Comprensión de la inclusión jerárquica de clases: estudio evolutivo y desarrollo de procedimientos de evaluación*. CIDE. Madrid.

ALONSO TAPIA, J. y MATEOS SANZ, M. (1987). *Entrenamiento de habilidades cognitivas: comprensión lectora. ¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: CIDE.

ALONSO TAPIA, J. CARREIDO, N. y GONZÁLEZ, E. (1991). Enseñanza de la Comprensión Lectora: Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante de lo que no lo es. *Boletín del ICE de la UAM*, 19, p.7-45.

ALONSO TAPIA, J. y col. (1992). *Leer, Comprender y Pensar: Nuevas Estrategias y Técnicas de Evaluación*. CIDE. MEC. Madrid.

ALONSO TAPIA, J., GONZÁLES, A., MATEOS, M. (1992). "Evaluación de la comprensión lectora: la batería IDEAPA" en J. Alonso Tapia (dir): *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. MEC/CIDE. Madrid.

ALONSO TAPIA J.(1995). La evaluación de la comprensión lectora. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 5, pp. 63-78.

ALONSO TAPIA, J. y CARRIEDO, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coord.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Ed. Alianza. Madrid.

ALVAREZ CASTILLO, J.L. (1987). *Las expectativas del alumno: su incidencia en el rendimiento y actitudes: un enfoque experimental*. Tesis Doctoral. Universidad 518ontificia de Salamanca.

AMAT, M. (1991). *La estructura del texto*. -En PUENTE, A. (dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*, 163-183. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

AMOROSO, H.C. Jr. (1978). A psycholinguistic analysis of the oral and silent reading performance of selected standar IV subjets in Trinidad and Tobago. West Indies. Ph. D. The University of Wisconsin-Madison.

ANDERSON, L.W., RYAN, D.W., & SHAPIRO, B.J. (Eds.) (1989). *The IEA Classroom Enviroment Study. International Studies in Educational Achievement*: Vol.4. Oxford: Pergamon Press.

ANDERSON, R.S. & ACKER, R.L. (1984). *An investigation of the effects of prior knowledge on comprehension of discourse by good and poor comprehenders*. *Reading World*. 24, 87-95.

ANDERSON, R.C., HIEBERT, E.H., SCOTT, J.A. & WILKINSON, I.A.G. (1985). *Becoming a National of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.

ANDERSON, B.V., & BARNITZ, J.G. (1984). *Cross-cultural schemata and reading comprehension instruction*. *Journal of Reading*, 28, 102-108.

ANDERSON, R.I. (1980). Confidence testing: A means to assess a metacognitive component of test item responses. Unpublished manuscript, University of Illinois.

ANTONINI, M.M. y PINO, J.A. (1991). Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas. En PUENTE, A. (dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*, 137-160. -Fundación Germán Sánchez Ruipepeze., Madrid.

ARNOLD, Rolf. (1993). Aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y orientación para la acción en la educación profesional. Bibliografía p. 39-41. En: *Educación*.--Tubigen.--, n. 47; p. 7-41. BM R-683.

ARTOLA, T. (1988). El procedimiento cloze como medida de la comprensión lectora. -*Revista Española de Pedagogía*, 180, 323-334.

ARTOLA, T. (1989). (a). La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una perspectiva cognitiva. -*Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 2, 165-171.

ARTOLA, T. (1989). (b) Problemas metodológicos y críticas al "miscue analysis". -*Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 3, 299-305.

ASHER, S.R. (1978). Influence of topic interest on black and white children's reading comprehension. (Tech. Rep. No. 99). Urbana: University of Illinois, Center of the Study of Reading.

AULLS, M.W. & MACLEAN, M. (1980). *Quasor: Qualitative Analysis of Silent and Oral Reading Behaviours*. Unpublished Manuscript.

AULLS, M.W. 1990). Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales. A BAUMANN, J.F. *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor, pp. 101-131,

BAEZ de la FE, B. (1992). *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. --Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

BAKER, L. & BROWN, A.L. (1980). Metacognitive skills and reading. (Tech. rep. No. 188). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, November.

BAKER, L. (1984). (a). *Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard.* Journal of Experimental Child Psychology. October, 38, 289-311.

BAKER, L. (1984). (b). *Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension.* Journal of Educational Psychology. 76, 388-597.

BAKER, E.L. & HERMAN, J.L. (1985). *Educational evaluation: emergent needs for research.* Evaluation Comment. 2, Vol. 7, 1-14.

BARCENA ORBE, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación.* Madrid. Editorial Complutense,.

BARNETT, J.E. (1984). *Facilitating retention through instruction about text structure.* Journal of Reading Behavior, 16, (1), 1-13.

BARRERO GONZÁLEZ, N. (1994). *Programa OMECOL (Orientación metacognitiva de la comprensión lectora). Adaptación para alumnos de segunda etapa de EGB y evaluación de ganancias.* Tesis Doctoral. UNED.

BARTOLOMÉ, P.M. (1983). Análisis descriptivos y diferenciales del lenguaje en la E.G.B. *Revista de Investigación Educativa.* 2, I, 205-239.

BARTOLOMÉ, P.M. (1985). *Batería de pruebas de lenguaje.* Barcelona: CEAC.

BARTOLOMÉ P.M., ESPÍN LÓPEZ, J.V. (1987). *Lectura, lenguaje y Educación Compensatoria.* OIKOS-TAU. Barcelona.

BASTONS HOSTA, M. (1992). *Planificación de la enseñanza, conducta de clase y sus relaciones en la perspectiva docente.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

BATEMAN, D.; FRANSEN, K. & DEDMON, D. (1964). *Lecture comprehension: a factor analysis of listening test items.* Journal of communication. 14, 183-189.

- BAUMANN, J.F. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y aprendizaje*, n. 31-32, pp. 89-108.
- BAUMANN, J.F. (1990). *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. -Visor, Madrid.
- BAYON ALVARO, P. (1987). *Validación del test cloze como medida de comprensión lectora*. Memoria de licenciatura, inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
- BEEBE, M.J. (1980). The effect of different types of substitution miscues on reading. *Reading Research Quarterly*, 15(3), 324-326.
- BELTRAN DE TENA, R. (1983). *El proceso de comprensión lectora*, en *El sistema educativo hoy*, Buenos Aires, CINAIE, pp. 197 y ss.
- BELTRÁN LLERA, J., GONZÁLEZ ÁLVAREZ, M.C. (1994). *La comprensión lectora de los alumnos de la Enseñanza General Básica*. CIDE. Madrid.
- BELLONI, L.F. & JONGSMA, E.A. (1978). *The effects of interest on reading comprehension of low-achieving students*. *Journal of Reading*. 22, 2, Nov. 106-109.
- BERMUDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra. Madrid.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona. Ed. Crítica
- BLANCO, Nieves. (1994). Contexto institucional y práctico docente: estudio de un caso. En: *Revista de educación*. p. 329-350. Madrid.
- BÖHM, Winfried H.C. (1995). *Teoría y práctica: el problema básico de la pedagogía*. Madrid. Dykinson.
- BROC CAVERO, M.A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en la Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, nº 303, pp. 281-297. CIDE. Madrid.
- BROC CAVERO M.A. (1995). Evaluación e intervención en el autoconcepto y autoestima en contextos educativos. *Revista de Psicología Educativa*. (Revista de los psicólogos de la Educación del Colegio Oficial de Psicólogos). Vol 1. Nº 1 pp. 53-62 Madrid.

BROC CAVERO, M.A. (1996). Orientaciones de intervención dirigidas al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la educación infantil, primaria y secundaria. *IberPsicología. Anales de la "Revista de Psicología General y Aplicada" Vol. 1*. Madrid.

BORMUTH, J.R. (1975). Literacy in the classroom. In William D. Page (Ed.) *Help for the Reading Teacher: New Directions in Research*. Urbana, Illinois: NCRE/, ERIC/CRCS, NIE; 60-90.

BROWN, A.L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum

BRUNET, J.J. y DEFALQUE, A. (1989). *Técnicas de lectura eficaz*. Bruño, Madrid.

BUJ GIMENO, Alvaro. (1992). El entorno escolar como factor determinante en la educación del niño. *Revista española de pedagogía*, 50. Madrid.

BURKE, E. (1976). A Development Study of Children's Strategies. *Educational Review*, 29, 1 Nov. 30-46.

BURNS, Robert Bounds. (1990). *El Autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. --Bilbao: EGA.

CABRERA, F., DONOSO, T. y MARIN M. A. (1994). El proceso lector y su evaluación. Barcelona: Laertes. *Pedagogía*; 72).

CALVO POBLACIÓN, L., VAQUERO LUENGO, J. (1992). *Comprensión lectora en la Educación Primaria*. CIDE. Madrid.

CAMBOURNE, B. & BRENNAN, R. (1982). Coping with cloze: A study of how pupils of different levels of reading proficiency process incomplete texts. *Unpublished manuscript, U. Wollongong*. Paper presented at the First South Pacific Conference on Reading, Auckland, New Zealand, Jan., 1982.

CANO, M. I. (1990). Espacio, comunicación y aprendizaje. *Investigación y enseñanza. Serie práctica*; 4. Sevilla.

CARBONELL, M.A., LLUCH, E. y TUANA, E.J. (1986). El valor de los elementos lingüísticos y de los conceptuales en la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 1, 4-8.

CAREY, R.F. (Spr 1979). Cloze encounters of a different kind. *Reading Horizons*, v 19 n3, p228-31.

- CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. (1991). Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, p. 97-108
- CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión de textos*. Cuadernos del ICE nº 10. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- CARRIEDO, N. (1994). Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. 8, p.27.55.
- CARRIEDO, N. (1996). (a). Hacia la contextualización: La enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28.
- CARRIEDO, N. (1996). (b). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción desarrollados para mejorar la comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*. 37.
- CERVERA, M. y TORO, J. (1980). *Test de Análisis de la Lecto-Escritura*. Pablo del Río. Madrid.
- CHILD, D. (1984). *Psicología para los docentes*. Madrid, Kapelusz.
- CLEMENTE, M. (1989). Psicología de la lectura y métodos de enseñanza. -En VARIOS: *Leer en la Escuela*, 163-172. -Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1989.
- COLL, SALVADOR, C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Cuadernos de pedagogía*, 103-104, p. 13-17.
- COLL SALVADOR, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Bibliografía p. 29. En: *Tecnología y comunicación educativas*. n. 24; p. 3-29. México.
- COMES, G. (1984). *Evaluación de la lectura comprensiva con sistema taxonómico*. Universitat Barcelona: Tesis doctoral.
- CONDE, B. AMURRIO, M. (1986). *La influencia del ambiente familiar en el rendimiento escolar*. Universidad de Deusto. Bilbao

CONDEMARIN, M. y MILICIC, N. (1990). *Test de Cloze: aplicaciones psicopedagógicas*. -Visor, Madrid.

CONDEMARIN, M. (1991). *Prueba de comprensión lectora CLP*. CEPE. Madrid.

COOPER, J. David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. --Madrid: Visor,; Ministerio de Educación y Ciencia.

CRAWFORD, A.N. (1989). La comprensibilidad de textos en español de nivel primario: fórmula y gráfico. En VARIOS: *Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*, 274-283. -Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

CUNNINGHAM, J.W. & CAPLAN, R.M. (May 1982). Investigating the concurrent validity of miscue analysis as a measure of silent reading processes. *Reading World*, 21(4), 299-310.

DEIROS GARCÍA, G. (1983). *Comprensión lectora en el ciclo medio o final de la primera etapa de la EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

DELAMONT, SARA. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid, Cincel

Del RIO, M.J. (1985). Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 31-32, 21-43, Madrid.

DIEZ FERNANDEZ, E. (1980). *Test de comprensión verbal*. --Madrid: Publicaciones ICCE.

DÍEZ, E., FERNÁNDEZ, A. CARREIDO, N. y BEATO, S. (1995). Capacidad general de comprensión: adaptación informatizada de una prueba de evaluación. *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. 3, p. 221-226.

DIJK, TEUN A VAN. (1988) *Texto y contexto*. Cátedra. Madrid.

DUBOIS, E. (1984). Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 4, 14-19, Madrid.

DUFFY, G.G.; ROEHLER, L.R. & MASON, J. (1983). *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions*. Longman Inc.

EL TEXTO expositivo: Estrategias para su comprensión / K. Denise Muth (comp.); (Ester Ducatenseiler, Marta Vasallo, trad.). --Capital Federal (Argentina): Aique, cop. 1990.

EL TEXTO narrativo: Estrategias para su comprensión / K. Denise Muth (comp.); (Isabel Stratta, trad.). --Capital Federal (Argentina): Aique, cop. 1991.

ELEXPURU ALBIZURI, I. (1989). *Autoconcepto: evaluación y mejora de los alumnos del Ciclo Medio de EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto.

ELEXPURU ALBIZURI, I. (1992). *Autoconcepto y educación: teoría, medida y práctica pedagógica*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación; -- Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ELEXPURU ALBIZURI, Itziar (1994). ¿Cómo pueden los profesores favorecer el autoconcepto de sus alumnos dentro del aula?. *Comunidad Educativa*. Madrid-.

ELLIOTT, J. (1986). *Investigación-acción en el aula*. Consejería de educación. Valencia.

ESCUADERO, J.M (1987). Investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa; algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3.

FARR, R. & CAREY, R.F. (1986). Reading: What can be measured?. International Reading Association. Inc.

FARREN, S.N. (1977). A study of reading errors using Goodman's miscue analysis and cloze procedure. Paper presented at the Annual Meeting of the Reading Association of Ireland, Oct. 6-8.

FEELEY, J.T.; WEPNER, S.B. & WILLGING, B. (1985). *The effects of background information on standardized test scores*. Reading World, 24, (4), 24-29.

FERNANDEZ DIAZ, M. J. (1993). Evaluación del clima de centros educativos.- Madrid: *Revista de ciencias de la educación*..

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. La Coruña: Fundación Paideia; Madrid: Morata.,

FLOOD, J. (1983). Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose. International Reading Association. Inc.

FREDES, A. (1993). *Reflexiones teóricas: fundamentos del clima organización en el aula*. --Santiago de Chile. CPEIP.

FREEDLE, R. & FINE, J. (1982). *Prose comprehension in natural experimental settings: The theory and its practical implications*. In Sheldon Rosenberg (Ed.): *Handbook of Applied Psycholinguistics: Major Thrusts of Research and Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 257-294.

GAGNE, E.D. & BRITTON, B.K. (Jan 1982). The role of objectives in guiding the organization of information learned from text. *Contemporary Educational Psychology*, vol 7(1), 15-25.

GANIER, A.S. (Oct. 1976). The post oral reading cloze test: Does it really work?. *Reading World*, v 16 n1, pp 21-27..

GARCIA HOZ, V. (1991). *Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: Rialp.

GARCÍA MADRUGA J.A. (1986). Comprensión y memoria de textos. *Cuadernos de Pedagogía* nº 133, pp20-23

GARCÍA MADRUGA, J.A. y MARTÍN CORDERO (1987). *Aprendizaje, Comprensión y Retención de textos UNED*. Madrid.

GARCIA MADRUGA, J.A.; LUQUE, J. & MARTIN, J. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos: dos estudios de intervención sobre el texto. *Infancia y Aprendizaje*, n. 48, pp. 25-44.

GARMA,A.M. y MARROQUÍN,M. (1989). *Autoconcepto y motivación del aprendizaje*. Universidad de Deusto. Bilbao.

GIL, G. y ARTOLA, T. (1984). (a). *Evaluación del lenguaje: Producción y comprensión del lenguaje escrito*. En J. Mayor (Ed.): *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GIL, G. y ARTOLA, T. (1984). (b). *La lectura*. En J. Mayor (Ed.). *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GIL ESCUDERO, GONZÁLEZ GALÁN, SUÁREZ FALCÓN. (1997) Aplicación y validación de un modelo de construcción de pruebas de rendimiento de matemáticas, ciencias y lengua en la Educación Primaria. Sevilla. Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (AIDIPE)

GIL ESCUDERO y SUÁREZ FALCÓN. (1997) Aplicación y validación de un modelo de construcción de pruebas de rendimiento de matemáticas, ciencias y lengua en la Educación Primaria. (En prensa)

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid.

GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1989). Claves para una comprensión lectora. *En: Apuntes de educación*. N. 33. P. 7-9 . Madrid: Anaya.

GÓMEZ VILLALBA BALLESTEROS, A. (1996). *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

GONZÁLES, C. y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autoregulación del aprendizaje*. EUNSA, Pamplona.

GONZALEZ, J. (1991). Las inferencias durante el proceso lector. -En PUENTE, A. (dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*, 110-136. -Fundación Germán Sánchez Ruijérez, Madrid,

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (1991). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

GONZALEZ FERRERAS, C. (1996). Ansiedad y autoconcepto en una población escolar. *Revista de ciencias de la educación*, 1. Madrid.

GONZALEZ TORRES, Maria Carmen (1994). El autoconcepto y el rendimiento académico. *Comunidad educativa*. Madrid:.

GONZÁLEZ VALENZUELA, M.J. (1993). *Estudio evolutivo del aprendizaje de la lectura. Análisis causal*. Tesis Doctoral. Univesidad de Málaga

GOODMAN, G.O.; McOLELLAND, J.L. & GIBBS, R.W. (1981). *The role of syntactic content in word recognition*. *Memory & Cognition*, 9, (6).

GRIFFIN, P. (1978). *Assesing comprehension in a school setting*. Arlington: Centre for Applied Linguistics

GUARDIOLA CAMALLONGA, J, (1990). *Rendimiento lector: estudio de la influencia del método en el dominio de la lectura*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

GUTHRIE, J.T. (1981). *Comprehension and teaching: Reasearch reviews*. International Reading Association. Inc.

GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

HAIR, J.F. y otros (1995). *Multivariate data analysis*. Printice Hall, Londres.

HART, J.T.; GUTHRIE, J.T. & WINFIELD, L. (1980). Black English phonology and learning to read. *Journal of Educational Psychology*, 72, (5), 636-646.

HARRIS, A.J. & SIPAY, E.R. (1975). *How to increase reading ability*. New York: David McKay, pp.: 147-157, 236, 400.

HERNANDEZ, Fernando. (1992). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós, (Papeles de pedagogía; 10). Barcelona.

HERRANZ ALONSO, Jesús. (1987). (a). Evaluación de la comprensión lectora. *En: Comunidad Educativa*. --Madrid: ICCE. No.154. P. 13-15.

HERRANZ ALONSO, Jesús. (1987). (b). Comprensión lectora y aprendizaje. *En: Comunidad Educativa*. --Madrid:ICCE. No.154. P. 6-8.

HIGUERA ROMERO, J.J. (1992). *Facilidad e intereses lectores en textos escolares*. Tesis Doctoral. UNED.

HOFFMAN, J.V.; O'NEAL, S. & CLEMENTS, R.O. (1982). *The effects of differentiated patterns of verbal feed-back to miscues on word identification strategies and success*. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.). *New inquiries in reading research and instruction*. Thirty-first Yearbook of the National Reading Conference. The National Reading Conference, 145-151.

HOFFMAN, J.V. & KUGLE, C.L. (1982). *A study of theoretical orientation to reading and it's relationship to teacher verbal feedback during reading instruction*. *Journal of Classroom Interaction*, 18, (1), 2-87.

HOFFMAN, J.V. & CLEMENTS, R. (1984). *Reading miscues and teacher verbal feedback*. *The Elementary School journal*, 84, 423-429.

HOFFMAN, J.V.; O'NEAL, S.F.; KASTLER, L.A.; CLEMENTS, R.O.; SEGAL, K.W. & NASH, M.E. (1984). *Guided oral reading and miscue focused on verbal feedback in second-grade classrooms*. *Reading Research Quarterly*, 19, 367-384.

HUEY, E.B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. New York, Macmillan, 1908. Republished by the MIT Press, Cambridge, Mass.

Informe España 1996: Una interpretación de la realidad social (1997). Fundación Encuentro. Madrid.

ISENBERG, H. (1978). *Cuestiones fundamentales de tipología textual*. En Bernárdez, E. (1987). *Lingüística del texto*. Pags. 95 a 129. Arco Libros. Madrid.

JONGSMA, E.A. (1980). *Cloze instruction research: A second look*. Newark, DE: International Reading Association.

JONHSON, G.D. & GALLAGHER, M.C. (1981). *Reading comprehension: Essential skills are not sufficient*. In D.F. Fisher & C.W. Peter (Eds.): *Comprehension and the competent reader: Interspeciality perspectives*. New York, Praeger Puyblishers.

JOHNSON, S. (1982). Listening and reading: The recall of 7 to 9 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 24-32.

JOHNSTON, P. & PEARSON, P.D. (1982). *Responses to exposition*. In a. Berger & H.A. Robinson (Eds.) *Secondary school reading*. Urbana, IL, National Conference on Research in English.

JOHNSTON, P.H. (1983). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. International Reading Association. Inc.

JOHNSTON, P. (1984). *Prior knowledge and reading comprehension test bias*. *Reading Research Quarterly*, 19, 219-239.

JOHNSTON, P.H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. -Visor, Madrid

JOHNSON, M.S. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura*. Aprendizaje-Visor. Madrid.

JORQUERA, C. (1989). Estudio sobre el nivel de comprensión lectora. *Revista de pedagogía*, n. 320, pp. 180-184. Madrid.

JUST, M.A.; CARPENTER, P.A. & WOOLLEY, J.D. (1982). *Paradigms and processes in reading comprehension*. *Journal of Experimental Psychology. General*, 111, 228-238.

KINTSCH, W. & Van DIJK, T. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85, 363-394.

KIRCHNER NEBOT, T. (1987). *Estilo cognitivo de dependencia-independencia de campo y proceso lector*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

KISS, J.A. (Dec. 1975). *A study of the ability of the second, fourth, and sixth grade children to comprehend a temporally - reversed syntactic structure under aural, oral reading, and silent reading conditions*. *Dissertation Abstracts International*, vol. 36 (6A). 3516.

- KLERK, L.F. y SIMONS, P.R. (1989). Estudio de los procesos metacognoscitivos de la comprensión de la lectura. -En VARIOS: *Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*, 19-47. -Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- KREIGER, V.K. (1981). (a). Differences in poor readers'abilities to identify high-frequency words in isolation and context. *Reading World*, 20, 263-272.
- KREIGER, V.K. (1981). (b). *A hierarchy of confusable high-frequency words in isolation and context*. *Learning Disability Quarterly*, 4, 131-138.
- LANGER, J.A. (1984). *Examining background knowledge and text comprehension*. *Reading Research Quaterly*, 19, 468-481.
- LATOUR, C. (1980). *An exploratory study of the constructs underlying the Progressive Cloze Assesment Procedure*. Paper for the degree of Master of Education in Reading, Mc Gill University.
- LAZARO MARTÍNEZ, A. (1980). *Prueba de lectura comprensiva*. -T.E.A., Madrid.
- LAZARO MARTÍNEZ, A. (1988). *Diagnóstico de la comprensión lectora y orientación para su aprendizaje*. Tesis doctoral, Madrid: Universidad Complutense.
- LEGENDA, A. & ELIJAH, D. (1979). The cloze procedure: Some New Applications. *The Journal of Educational Research*, 72 (6), 351-355.
- LEON, J.A y GARCIA MADRUGA, J.A. (1989). Comprensión de textos e instrucción. *Cuadernos de pedagogía*, n. 169, pp. 54-59.
- LEU, D.J. (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quaterly*, vol. 17, 3, 420-437.
- LEVIN, J.R. & BERRY, J.K. (1980). *Children's learning of all the new that's fit to picture*. *Educational Communication and Technology Review*, 28, 117-185.
- LEVIN, J.R. (1981). *On functions of pictures in prose*. In F.S. Pirozzolo & H.C. Wittrock: *Neuropsychological & Cognitive Processes in Reading*. Academic Press.
- LEVIN, J.R. (1982). *Pictures as prose learning devices*. In August Flammer & W. Kintsch (Eds.). *Discourse Processing*. Amsterdam & New York, North-Holland Publishing company, 412-444.

LOPEZ, S. (1982). Estrategias de comprensión. El desarrollo de la capacidad metalingüística. *Estudios de Psicología*, n. 12, pp. 14-31.

LOPEZ RODRIGUEZ, N. (1983). *Una técnica para medir la comprensión lectora: el test cloze*. En *Enseñanza* nº 1, Universidad de Salamanca, 300-301.

LUNDBERG, I. y LINNAKYLÄ, P. (1993). *Teaching reading around the world*. IEA. Holanda.

LUTES, L.K. (May 1982). Clozing in on reading. *Academic Therapy*, vol. 17 (5), 523-528.

MACHARGO SALVADOR, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. --Madrid: Escuela Española, 1991.

MARCELO GARCÍA C. (1987). *Planificación de la enseñanza: un estudio sobre el pensamiento del profesor*. Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones. Sevilla.

MARCELO GARCÍA, C., (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.

MARCELO GARCIA, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. --Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones: CIDE.

MARTÍN DEL BUEY F., CAMPO MON, M.A. (1994). Percepciones del clima social escolar. *Aula abierta*, nº 63. pp 57-76. Madrid.

MARTÍNEZ ARIAS, R. y YUSTE HERNANZ, C. (1996). *Comprensión lingüística en estudiantes de primaria y ESO*. MEC. CIDE. Madrid.

MARTINEZ CLARES, P. (1992). El desarrollo personal y social: el autoconcepto. *Anales de Pedagogía*. Murcia.

MATEOS SANZ, M. (1989). *Leer para comprender, desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

MATEOS SANZ, M. (1991). Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 9, pp. 89-96

MATHEWS, S.R. & CAMPERELL, K. (1981). *Comprehension research and diagnosis: Beyond single dependent measures*. In G.H. McNich (Ed.). *Comprehension: Process and Product*. First Yearbook of the American Reading Forum. The American Reading Forum, 54-59.

McCONKIE, G. & ZOLA, D. (1981). *Language constraints and the functional stimulus in reading*. In C. Perfetti & A. Lesgold (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, in press.

McNICH, G.H. (1981). *Comprehension: Process and Product*. First Yearbook of the American Reading Forum. American Reading Forum.

MEC. (1992). (a). *Educación Primaria. Decreto de currículo*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. (1992). (b). *Educación Primaria. Proyecto curricular*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. (1992). (c). *Educación Primaria. Lengua castellana y literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC. (1992). (d). *Educación Primaria. Orientaciones didácticas*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MEYER, B.J.F. (1981). *Basic research on prose comprehension: A critical review*. In D.F. Fisher & C.W. Peters (Eds.) *Comprehension and the Competent Reader: Inter-Specialty Perspectives*. New York: Praeger Publishers, 8-35.

MILLER, J. & KINTSCH, W. (1980). *Readability and recall of short prose passages: A theoretical analysis*. *Journal of Experimental Psychology. Human Learning and Memory*, 6, 335-354.

MOLINA GARCÍA, S. (1992). *Batería diagnóstica de la Madurez para la Lectura CEPE*. Madrid.

MOORE, D.W. & READANCE, J.E. (1983). *A framework for reading comprehension research*. *Journal of Research and Development in Education*, 17, (1), 12-19.

MORA MERIDA, J. (1993). *Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura*. --Madrid: Ediciones TEA.

MUÑOZ REPISO, M y colab.(1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de recursos educativos*. MEC. CIDE. Madrid.

- NAVAS MARTÍNEZ, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas, aplicación a la escuela*. Cartagena. Ayuntamiento.
- NUÑEZ PEREZ, J. C. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*. --Oviedo: Universidad, Servicio de publicaciones.
- ORRANTIA, J., SANCHEZ, M. E. y ROSALES, J.(1990). *Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora*. En: *Lectura y Vida*. --Buenos Aires: IRA. N.4. P. 24-31.
- ORRANTIA RODRÍGUEZ, J. (1991). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- OURO AGROMARTIN, J.R. (1989). *Procesos cognitivos y estados emocionales*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- PAGE, W.D. & SADOSKI, M.C. (1982). *Miscue combination scores and reading comprehension*. Unpublished paper, University of Connecticut.
- PAGE, W.D. & CAREY, R.F. (1982). *Predicting reading comprehension from oral reading*. Unpublished paper. Reading Language Arts Center, University of Connecticut, Storrs CT.
- PAGE, W.D. (1982). *The Altercue Comprehension Technique*. The University of Connecticut.
- PAGE, J.L. & STEART, S.R. (1985). *Story grammar skills in school-age children*. *Topics in Language Disorders*, 5, (2), 16-30.
- PARATORE, J.R. & INDRISANO, R. (1987). *Intervention assesment of reading comprehension*. *The Reading Teacher*, vol. 40, nº 8.
- PARIS, S.G.; OKA, E.R. & DeBRITTO, A.M. (1983). *Beyond decoding: Synthesis of research on reading comprehension*. *Educational Leadership*, 4, (2), 78-83.
- PEARSON, P.D. & SPIRO, R.J. (1980). *Toward a theory of reading comprehension*. *Topics in language disorders*. vol.1, 71-78.
- PEARSON, P.D. & GALLAGHER, M.C. (1983). *The instruction of reading comprehension*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- PEARSON, P.D. & DUNNING, A.B. (1985). *The impact of assesment on reading instruction*. *Illinois Reading Council Journal*, vol. 3, 18-19.

PÉREZ ÁLVAREZ, M. (1986). *De la teoría cognitiva de la lectura a la tecnología de la enseñanza de la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

PÉREZ LÓPEZ, M.N. (1996). *Premisas textuales y elaboración de inferencias en la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

PEREZ PEREZ, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de educación*. Madrid.

PERTIERRA RODRÍGUEZ, L.O. (1990). *El clima social escolar y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

PFLAUM, S.W. & PASCARELLA, E.T. (1980). Interactive effects of prior reading achievement and training in context on the reading of learning-disabled children. *Reading Research Quarterly*, 36, (5-A), 2718.

POSTLETHWAITE T.N. y RORR, K.N. (1992). *Effective schools in reading*. Implications for educational planners. IEA. Holanda.

PUENTE, A. (1991). Teoría del esquema y comprensión de la lectura. -En

PUENTE, A. (dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*, 73-109. -Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid

QUINTERO GALLEGO, A. (1987). *Madurez y comprensión lectora*. Amarú Ed. Salamanca.

QUINTERO GALLEGO, A. (1989). La comprensión lectora según los tipos de discurso. -En VARIOS: *Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*, 79-91. -Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.

RAMO TRAVER, Z. (1993). *Participación, comunicación y relaciones en la comunidad educativa*. --Madrid. CECE-ITE.

RANKIN, E.F. & THOMAS, S. (1980). *Contextual constraints and the construct validity of the cloze procedure*. In M.L. Kamil & A.J. Moe (Eds.). *Perspectives on Reading Research and Instruction*. Twenty-ninth Yearbook of the National Reading Conference. Washington, D.C., The National Reading Conference, 45-55.

RANKIN, E.F.; HAASE, A.M.; STEWART, A. & HOWARD, W. (1980). *The effect of a sequence strategy on teaching reading comprehension with the cloze procedure*. In M.L. Kamil & A.J. Moe (Eds.) *Perspective on Reading Research and Instruction*. Twenty-ninth Yearbook of the National Reading Conference. Washington, D.C. The National Reading Conference, 201-206.

REUTZEL, D.R. (1984). (a). *Effectiveness of adjunct story frames on children's reading comprehension*. *Reading Improvement*, 21, 182-188.

REUTZEL, D.R. (1984). (b). *Story mapping: An alternative approach to comprehension*. *Reading world*, 24, (2), 18-25.

REYNOLDS, R.E. (1980). *Influence of questions on the allocation of attention during reading*. (Tech. Rep. No. 183). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

RICHAUDEAU, F. (1987). *La legibilidad: investigaciones actuales*. -Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

RIOSECO, R. y NAVARRO, C. (1985). *Tres estrategias para desarrollar y ejercitar la lectura comprensiva. Un enfoque psicolingüístico*. *Lectura y Vida*, 3, 10-15.

RIVAS, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.

RODRÍGUEZ CAO, L. (1995). *Aproximación al autoconcepto*. *Revista de orientación educativa y vocacional*, 6. Madrid.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L., ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y BOLIVAR BOTIA, A. (1978). *Análisis de las estructuras formales del texto escolar*, en *Revista Española de Pedagogía*, 140, 73-83.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1983). *Evaluación de textos escolares*, en *Revista de Investigación Educativa*, vol I, 2, 259-279.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1984). *Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza*, en *Educación y sociedad plural*. Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Santiago de Compostela, 119-138.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y BELTRAN DE TENA, R. (1985). *Comprensión lectora: evaluación cualitativa y cuantitativa de un fenómeno educativo*, en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 50, 77-92.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BORREGO DE DIOS, P. (1987). *Un seguimiento experimental de la comprensión lectora*. Ponencia presentada en la 5ª Conferencia Europea de lectura, Salamanca.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1989). *Predicción de la lecturabilidad de textos en castellano: una propuesta y una sugerencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1991). *Evaluación de la comprensión lectora*. - En PUENTE, A. (dir.): *Comprensión de la lectura y acción docente*, 301-345. -Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1992) *Lenguaje y rendimiento académico*. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., TEJEDOR TEJEDOR, F. J.(1996). *Evaluación educativa I: evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. --Salamanca: Universidad de Salamanca.
- RODRÍGUEZ SUARES, E. (1995). La evaluación, elemento del proceso educativo (I). *Actualidad docente*. Madrid.
- RODRIGUEZ, T.N. (1983). El procedimiento "cloze": un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales. *Lectura y Vida*, 3, 4, 4-13,
- ROSALES, C. (1981). Evaluación de la comprensión lectora (1er ciclo de EGB). *Educadores*, n. 111, pp. 25-42.
- ROGERS, S.F. (1980). A description of four stages of oral reading behavior during the first six weeks of learning to read. (Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, 30th, San Diego, CA, Dec. 3-6).
- RWIN, J.W. (1986). Cohesión y Comprensión. *Lectura y Vida*, 4, 4-11.
- RYAN, E.B. (1981). *Identifying and remediating failures* in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor comprehenders. In T.G. Waller & G.E. Mackinnon (Eds.). *Advances in reading research*, vol. 2, New York, Academic Press.
- SADOSKI, M.C. (1980). *Toward a common denominator in reading comprehension: The comprehension process score*. Unpublished manuscript Reading Language Arts Center, University of Connecticut, Storrs, CT.

SADOSKI, M.C. (1981). *The relationship between students retelling and selected comprehension measures*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, CT.

SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1987). *Estudio sobre la planificación del profesor en EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

SALVADOR, M. (1984). La lectura oral versus la lectura silenciosa. Memoria de licenciatura. Universidad Complutense de Madrid.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. MEC. CIDE. Madrid.

SANCHEZ DE MIGUEL, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Ed. Santillana. Madrid.

SÁNCHEZ PERNAS, J.J. (1984). *El papel de las expectativas en el rendimiento escolar desde la teoría social-cognitiva*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Salamanca.

SCHALLERT, D.L. (1980). *The role of illustration in reading comprehension*. In R.J. Spiro; B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

SCHMIDT, S.J. (1978). *Teoría del texto*. Cátedra. Madrid.

SEDDON, M., KRESS, R.A. y PIKULSKI, J.J. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura*. --Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.

Seminario de Papeles de Literatura Infantil. (1992). Como trabajar un libro en el aula / *Seminario de Papeles de Literatura Infantil*. En: *Papeles de literatura Infantil*.--La Coruña: Servicio Municipal de Cultura. N. 16. Separata, P. 2-16.

SMITH, Frank. (1990). *Para darle sentido a la lectura*.: Visor. Madrid.

SMITH, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas (Understanding reading. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971), 1983.

SOLE, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. --Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

SPIRO, R.M. (1980). Schema theory and reading comprehension: New directions. (Tech. Rep. No. 191). Urbana, university of Illinois, Center for the Study of Reading.

STEFFENSEN, M.G.; REYNOLDS, R.D.; McCLURE, E. & GUTHRIE, L.F. (1982). *Black English vernacular and reading comprehension: A cloze study of third, sixth, and ninth graders*. Journal of Reading Behavior, 14, (3), 285-298.

STEIN, N.L. & TRABASSO, T. (1982). *What's in a story: An approach to comprehension and instruction*. In R. Glaser (Ed.), *Advances in the psychology of instruction*, vol. 2, Hillsdale, N.J., Erlbaum.

SUAREZ YAÑEZ, A. y MEARA, P. (1985). *Dos pruebas de comprensión lectora. Procedimiento Cloze*. --Madrid: Ediciones TEA.

SUÑE VELA, M.P. (1995). *Estudio sobre el liderazgo manifestado por los adolescentes en su grupo escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

TAYLOR, N.; PICKERT, S. & CHASE, M. (Fall, 1980). Views on language and reading: A comparison of the opinions of University - Faculty, teachers, and parents. *Educational Research Quarterly*.

TAYLOR, N.E. & CONNOR, U. (Jan 1982). Silent versus oral reading: The rational instructional use of both processes. *Reading Teacher*, vol. 35 (4), 440-443.

TEJEDOR, J; SABUCEDO, J.M.; SERRANO, G.; SOBRAL,J. (1987). *La influencia de las actitudes y expectativas sobre el rendimiento lector*. CIDE. Madrid.

TRATAMIENTO de la lectura comprensiva en el ciclo medio / Centro de profesores de Salamanca, Comisión de orientación. --Salamanca: (s.n.). 1987.

UGARTETXEA GERRIKAETXEBARRÍA, J. (1995). *La metacognición y la comprensión lectora*. Tesis Doctoral. Universidad el País Vasco.

Unesco. (1991). *World Education Report 1991*. Paris: Unesco.

USOS lingüísticos y diversidad sociocultural. (1995). Barcelona: Graó.

VAN DIJK,T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona

- VIDAL-ABARCA, E.(1989). *La comprensión lectora de ideas principales en textos expositivos del ciclo medio de EGB: programa de instrucción y procesos cognitivos explicativos*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- VIDAL ABARCA, E. (1990). Un programa para la comprensión de ideas principales en textos expositivos. *Infancia y aprendizaje*, 49, 53-73.
- VIDAL-ABARCA, E.y GILABERT PEREZ, R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. --Madrid: CEPE, D.L.
- VILLAR ANGULO, L.M.,(1985). *Aprender a enseñar*. Madrid, Cincel.
- WADE, B. & DEWHIRST, W. (1983). *Reading comprehension revisited*. Educational Research, 25, 171-176.
- WARWICK B. E. (1992). *How in the world do students read?* IEA, Holanda.
- WIELAND, O.P. (1980). An investigation into the ability of good, average, and poor comprehenders at the eighth, tenth- and twelfth-grade levels to utilize syntactic and semantic redundancy as psycholinguistic reading strategies. Ph. D. University of Georgia.
- WINOGRAD, P. & JOHNSTON, P. (1980). *Comprehension monitoring and the error detection paradigm*. Urbana, University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- WITTROCK, M.C. (1983). *Generative reading comprehension*. Gran occasional papers. Lexington, Mass, Ginn & Company.
- WOOD, K.D. (1989). Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes. *Comunicación, Lenguaje y Educación* nº 1, pp. 35-44.
- ZABALA I VIDIELLA, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ANEXO I

En este anexo se presenta, en primer lugar, un ejemplo concreto, pero completo, de los múltiples análisis realizados en esta tesis. Se ha tomado para ello un bloque: *forma en que se trabaja en clase* que constituye el punto 10.2 del Capítulo 10. Los análisis que aparecen son los siguientes:

1°. Las variables que forman este grupo y el cuestionario en el que aparecen.

2°. Las frecuencias para cada tramo de la escala con la que se ha formulado la pregunta, más los porcentajes que corresponden a *no administrado* y a *no contesta*.

3°. Las correlaciones existentes entre cada una de las variables.

4°. Los análisis de varianza de cada una de las variables con los resultados globales en la prueba de comprensión lectora.

5°. Análisis factorial de primer orden con las 18 variables del bloque que reducen los análisis a 6 factores.

6°. Cruces entre cada uno de los 6 factores y el sexo del alumnado.

7°. Análisis factoriales de segundo orden con lo que los seis factores de este bloque se quedan reducidos a dos.

8°. Análisis de varianza entre los factores de segundo orden y los resultados globales en comprensión lectora.

En segundo lugar, aparecen dos ejemplos de tablas de contingencia entre sexo y titularidad -significativa- y entre sexo y tamaño del centro, no significativa.

Por último, en tercer lugar, un análisis de regresión completo con la finalidad de extraer los efectos que la titularidad del centro en el que los alumnos estudian tiene sobre los resultados que éstos obtienen en comprensión lectora.

BLOQUE 4. FORMA EN QUE SE TRABAJA EN LA CLASE

Prueba de lengua

- 71. Trabajas en grupo
- 72. Colaboras en la planificación de actividades

Cuestionario del alumno

- 45. Los profesores permiten la participación
- 46. Los profesores permiten la colaboración
- 47D. Trabajar individualmente
- 47E. Trabajar en pequeños grupos
- 49. Participación en la corrección
- 50. Los profesores dan responsabilidad

Cuestionario del profesor

- 32A. Trabajos individuales
- 32B. Trabajos en grupos dirigidos
- 32C. Trabajos en grupo
- 32H. Intervención de los alumnos
- 32I. Talleres
- 49. Los alumnos participan en la corrección
- 51. Participación de alumnos
- 52. Colaboración
- 53. Responsabilidad
- 54. Marca pautas

FRECUENCIAS CORREGIDAS.

L671 P.71. TRABAJAS EN GRUPO ALGUNA ACTIVIDAD

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
NO	1	3116	28,4	40,4	40,4
SI	2	4588	41,9	59,6	100,0
No administrado	7	240	2,2	Missing	
No contesta	9	3009	27,5	Missing	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 7704 Missing cases 3249

L672 P.72. CUANDO TRABAJAS EN GRUPO EN LA CLA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nada	1	243	2,2	3,2	3,2
Poco	2	317	2,9	4,2	7,4
Algo	3	1762	16,1	23,4	30,8
Bastante	4	3539	32,3	46,9	77,7
Mucho	5	1685	15,4	22,3	100,0
No administrado	7	240	2,2	Missing	
No contesta	9	3167	28,9	Missing	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 7546 Missing cases 3407

G645 P.45. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	259	2,4	2,5	2,5
Muy pocas veces	2	646	5,9	6,2	8,7
Algunas veces	3	2680	24,5	25,7	34,3
Bastantes veces	4	3612	33,0	34,6	68,9
Muchas veces	5	3246	29,6	31,1	100,0
No administrado	7	265	2,4	Missing	
No contesta	9	245	2,2	Missing	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 10443 Missing cases 510

G646 P.46. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	751	6,9	7,2	7,2
Muy pocas veces	2	1139	10,4	10,9	18,1
Algunas veces	3	3178	29,0	30,5	48,7
Bastantes veces	4	2848	26,0	27,3	76,0
Muchas veces	5	2498	22,8	24,0	100,0
No administrado	7	265	2,4	Missing	
No contesta	9	274	2,5	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 10414 Missing cases 539

G647D 47.D. TRABAJAR INDIVIDUALMENTE Y LUEGO M

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	1090	10,0	10,7	10,7
Casi nunca	2	1815	16,6	17,7	28,4
Frecuentemente	3	1996	18,2	19,5	47,9
Bastante frecuenteme	4	2045	18,7	20,0	67,9
Muy frecuentemente	5	3284	30,0	32,1	100,0
No administrado	7	265	2,4	Missing	
No contesta	9	458	4,2	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 10230 Missing cases 723

G647E 47.E. TRABAJAR EN PEQUEDOS GRUPOS Y LUEG

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	1783	16,3	17,5	17,5
Casi nunca	2	2848	26,0	28,0	45,6
Frecuentemente	3	2214	20,2	21,8	67,4
Bastante frecuenteme	4	1665	15,2	16,4	83,7
Muy frecuentemente	5	1653	15,1	16,3	100,0
No administrado	7	265	2,4	Missing	
No contesta	9	525	4,8	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 10163 Missing cases 790

G649 P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	167	1,5	1,6	1,6
Muy pocas veces	2	316	2,9	3,0	4,6
Algunas veces	3	953	8,7	9,2	13,8
Bastantes veces	4	1842	16,8	17,7	31,5
Siempre	5	7060	64,5	67,9	99,5
No mandan ejercicios	6	53	,5	,5	100,0
No administrado	7	265	2,4	Missing	
No contesta	9	297	2,7	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 10391 Missing cases 562

G650 P.50. PERMITEN LOS PROFESORES ALGUN TIPO

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Ninguna vez	1	282	2,6	2,7	2,7
Muy pocas veces	2	565	5,2	5,4	8,2
Algunas veces	3	2111	19,3	20,4	28,5
Bastantes veces	4	2583	23,6	24,9	53,4
Muchas veces	5	4826	44,1	46,6	100,0
No administrado	7	265	2,4	Missing	
No contesta	9	321	2,9	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 10367 Missing cases 586

LP632A 32.A. TRABAJOS DIRIGIDOS QUE REALIZAN AL

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	51	,5	,6	,6
Casi nunca	2	94	,9	1,2	1,8
A veces	3	1187	10,8	14,7	16,5
Con frecuencia	4	5558	50,7	68,8	85,3
Siempre	5	1188	10,8	14,7	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	579	5,3	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 8078 Missing cases 2875

LP632B 32.B. TRABAJO EN GRUPO DE ALUMNOS DIRIGI

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	254	2,3	3,1	3,1
Casi nunca	2	807	7,4	9,8	12,9
A veces	3	4068	37,1	49,5	62,4
Con frecuencia	4	2741	25,0	33,4	95,8
Siempre	5	346	3,2	4,2	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	441	4,0	Missing	
		-----	-----	-----	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 8216 Missing cases 2737

LP632C 32.C. TRABAJOS DE GRUPO DE ALUMNOS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	2674	24,4	37,9	37,9
Casi nunca	2	1662	15,2	23,5	61,4
A veces	3	2055	18,8	29,1	90,5
Con frecuencia	4	568	5,2	8,0	98,6
Siempre	5	101	,9	1,4	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	1597	14,6	Missing	
		-----	-----	-----	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 7060 Missing cases 3893

LP632H 32.H. INTERVENCION DE LOS ALUMNOS EN SUS

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	721	6,6	9,3	9,3
Casi nunca	2	1650	15,1	21,4	30,7
A veces	3	3192	29,1	41,4	72,1
Con frecuencia	4	1761	16,1	22,8	94,9
Siempre	5	391	3,6	5,1	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	942	8,6	Missing	
		-----	-----	-----	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 7715 Missing cases 3238

LP6321 32.1. TRATAMIENTO POR TALLERES

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	4275	39,0	62,2	62,2
Casi nunca	2	1396	12,7	20,3	82,6
A veces	3	787	7,2	11,5	94,0
Con frecuencia	4	314	2,9	4,6	98,6
Siempre	5	96	,9	1,4	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	1789	16,3	Missing	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 6868 Missing cases 4085

LP649 P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nunca	1	209	1,9	2,4	2,4
Pocas veces	2	69	,6	,8	3,2
Algunas veces	3	190	1,7	2,2	5,5
Bastantes veces	4	698	6,4	8,1	13,6
Siempre	5	7413	67,7	86,4	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	78	,7	Missing	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 8579 Missing cases 2374

LP651 P.51. EL PROFESOR CREE QUE SUS ALUMNOS C

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Muy poco	2	23	,2	,3	,3
Algo	3	1293	11,8	15,6	15,9
Bastante	4	5913	54,0	71,3	87,2
Mucho	5	1059	9,7	12,8	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	369	3,4	Missing	
Total		10953	100,0	100,0	

Valid cases 8288 Missing cases 2665

LP652 P.52. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Nada	1	72	,7	,8	,8
Muy poco	2	1031	9,4	12,0	12,8
Algo	3	4093	37,4	47,6	60,4
Bastante	4	2833	25,9	32,9	93,3
Mucho	5	578	5,3	6,7	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	50	,5	Missing	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 8607 Missing cases 2346

LP653 P.53. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Muy pocas veces	2	190	1,7	2,2	2,2
Algunas veces	3	2105	19,2	24,7	26,9
Bastantes veces	4	4121	37,6	48,3	75,2
Muchas veces	5	2115	19,3	24,8	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	126	1,2	Missing	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 8531 Missing cases 2422

LP654 P.54. EL PROFESOR MARCA PAUTAS PARA EL D

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
Siempre	1	3293	30,1	38,3	38,3
Bastante veces	2	4295	39,2	49,9	88,2
Algunas veces	3	963	8,8	11,2	99,3
Muy pocas veces	4	56	,5	,7	100,0
No administrado	7	2296	21,0	Missing	
No responde	9	50	,5	Missing	
	Total	10953	100,0	100,0	

Valid cases 8607 Missing cases 2346

CORRELACIONES.

- - Correlation Coefficients - -

	L671	L672	G645	G646	G647D	G647E
L671	1,0000	,1851**	,0729**	,1092**	,0945**	,1901**
L672	,1851**	1,0000	,1568**	,1451**	,0989**	,1206**
G645	,0729**	,1568**	1,0000	,4451**	,1445**	,1387**
G646	,1092**	,1451**	,4451**	1,0000	,1732**	,2195**
G647D	,0945**	,0989**	,1445**	,1732**	1,0000	,3179**
G647E	,1901**	,1206**	,1387**	,2195**	,3179**	1,0000
G649	,0237*	,0677**	,1633**	,1098**	,1210**	,0574**
G650	,0579**	,0872**	,1825**	,2331**	,1289**	,1243**
LP632A	-,0351**	-,0274*	-,0278*	-,0284*	,0150	-,0133
LP632B	,1029**	,0391**	-,0341**	-,0123	,0480**	,0412**
LP632C	,0351*	,0084	-,0392**	-,0307*	,0423**	,0118
LP632H	,0615**	,0391**	-,0117	-,0043	,0315**	,0170
LP632I	,1013**	,0349*	,0201	,0308*	,0272*	,0465**
LP649	,0741**	,0321*	,0195	,0382**	,0039	,0260*
LP651	,0045	,0253	,0087	,0059	,0078	,0194
LP652	-,0527**	-,0093	,0108	,0115	-,0045	-,0315**
LP653	,0241	,0116	-,0162	,0207	-,0019	,0123
LP654	,0344**	-,0072	-,0109	,0015	,0123	,0250*

	G649	G650	LP632A	LP632B	LP632C	LP632H
L671	,0237*	,0579**	-,0351**	,1029**	,0351*	,0615**
L672	,0677**	,0872**	-,0274*	,0391**	,0084	,0391**
G645	,1633**	,1825**	-,0278*	-,0341**	-,0392**	-,0117
G646	,1098**	,2331**	-,0284*	-,0123	-,0307*	-,0043
G647D	,1210**	,1289**	,0150	,0480**	,0423**	,0315**
G647E	,0574**	,1243**	-,0133	,0412**	,0118	,0170
G649	1,0000	,1973**	,0049	,0281*	,0157	,0393**
G650	,1973**	1,0000	,0008	,0171	-,0022	,0055
LP632A	,0049	,0008	1,0000	,1004**	,0772**	,1019**
LP632B	,0281*	,0171	,1004**	1,0000	,3435**	,3133**
LP632C	,0157	-,0022	,0772**	,3435**	1,0000	,4051**
LP632H	,0393**	,0055	,1019**	,3133**	,4051**	1,0000
LP632I	-,0082	,0013	,0273*	,2061**	,3456**	,3295**
LP649	,0167	,0022	,0173	-,1061**	-,1288**	-,0127
LP651	,0138	-,0035	,1447**	,1197**	,1263**	,1953**
LP652	,0107	-,0062	,1312**	,1990**	,2919**	,3081**
LP653	-,0226*	,0168	,0710**	,1441**	,1623**	,2909**
LP654	,0006	-,0282*	-,1360**	,0250*	,1070**	-,0819**

	LP632I	LP649	LP651	LP652	LP653	LP654
L671	,1013**	,0741**	,0045	-,0527**	,0241	,0344**
L672	,0349*	,0321*	,0253	-,0093	,0116	-,0072
G645	,0201	,0195	,0087	,0108	-,0162	-,0109
G646	,0308*	,0382**	,0059	,0115	,0207	,0015
G647D	,0272*	,0039	,0078	-,0045	-,0019	,0123
G647E	,0465**	,0260*	,0194	-,0315**	,0123	,0250*
G649	-,0082	,0167	,0138	,0107	-,0226*	,0006
G650	,0013	,0022	-,0035	-,0062	,0168	-,0282*
LP632A	,0273*	,0173	,1447**	,1312**	,0710**	-,1360**
LP632B	,2061**	-,1061**	,1197**	,1990**	,1441**	,0250*
LP632C	,3456**	-,1288**	,1263**	,2919**	,1623**	,1070**
LP632H	,3295**	-,0127	,1953**	,3081**	,2909**	-,0819**
LP632I	1,0000	,0239*	,1169**	,2597**	,2436**	-,1084**
LP649	,0239*	1,0000	,0336**	,0161	-,0581**	-,2534**
LP651	,1169**	,0336**	1,0000	,4222**	,3032**	-,0784**
LP652	,2597**	,0161	,4222**	1,0000	,4323**	-,0797**
LP653	,2436**	-,0581**	,3032**	,4323**	1,0000	-,1703**
LP654	-,1084**	-,2534**	-,0784**	-,0797**	-,1703**	1,0000

* - Signif. LE ,05 ** - Signif. LE ,01 (2-tailed)

" , " is printed if a coefficient cannot be computed

ANÁLISIS DE VARIANZA.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable L671 P.71. TRABAJAS EN GRUPO ALGUNA ACTIVIDAD

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	1	9565,0811	9565,0811	34,4903	,0000
Within Groups	7702	2135970,829	277,3268		
Total	7703	2145535,910			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	3116	69,8347	16,1915	,2901	69,2660 TO 70,4034
Grp 2	4588	67,5644	16,9595	,2504	67,0735 TO 68,0552
Total	7704	68,4826	16,6893	,1901	68,1099 TO 68,8554

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	8,1967	100,0000
Grp 2	14,7541	100,0000
TOTAL	8,1967	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
16,0489	1	7702	,000

No range tests performed with fewer than three non-empty groups.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable L672 P.72. CUANDO TRABAJAS EN GRUPO EN LA CLA

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	76700,4439	19175,1110	71,3898	,0000
Within Groups	7541	2025491,233	268,5972		
Total	7545	2102191,677			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	243	63,3947	19,6760	1,2622	60,9084 TO 65,8811
Grp 2	317	58,0493	18,6300	1,0464	55,9906 TO 60,1081
Grp 3	1762	65,2519	16,8740	,4020	64,4634 TO 66,0403
Grp 4	3539	70,4056	15,5043	,2606	69,8947 TO 70,9166
Grp 5	1685	70,1143	16,7105	,4071	69,3159 TO 70,9128
Total	7546	68,3923	16,6919	,1922	68,0157 TO 68,7690

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	19,6721	96,7213
Grp 2	8,1967	100,0000
Grp 3	18,0328	98,3607
Grp 4	14,7541	100,0000
Grp 5	19,6721	98,3607
TOTAL	8,1967	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
21,0541	4	7541	,000

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable L672 P.72. CUANDO TRABAJAS EN GRUPO EN LA CLA

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 11,5887 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	L672	
58,0493	Grp 2	
63,3947	Grp 1	*
65,2519	Grp 3	*
70,1143	Grp 5	* * *
70,4056	Grp 4	* * *

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G645 P.45. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	136374,2488	34093,5622	121,2095	,0000
Within Groups	10314	2901101,142	281,2780		
Total	10318	3037475,391			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	252	51,8410	17,4732	1,1007	49,6732 TO 54,0088
Grp 2	636	57,9390	17,7408	,7035	56,5576 TO 59,3204
Grp 3	2650	63,6857	16,4214	,3190	63,0602 TO 64,3112
Grp 4	3571	68,8952	16,3709	,2740	68,3580 TO 69,4323
Grp 5	3210	66,5783	17,2375	,3042	65,9818 TO 67,1748
Total	10319	65,7449	17,1577	,1689	65,4138 TO 66,0760

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	11,4754	93,4426
Grp 2	14,7541	93,4426
Grp 3	6,5574	100,0000
Grp 4	9,8361	100,0000
Grp 5	4,9180	100,0000
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
6,5902	4	10314	,000

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G645 P.45. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 11,8591 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	G645				
51,8410	Grp 1				
57,9390	Grp 2	*			
63,6857	Grp 3	**			
66,5783	Grp 5	***			
68,8952	Grp 4	****			

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G646 P.46. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	20607,1217	5151,7804	17,6475	,0000
Within Groups	10286	3002759,887	291,9269		
Total	10290	3023367,009			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	740	64,1139	17,9419	,6596	62,8190 TO 65,4087
Grp 2	1134	67,2608	17,8877	,5312	66,2186 TO 68,3030
Grp 3	3137	66,1690	17,0643	,3047	65,5716 TO 66,7664
Grp 4	2815	67,0262	16,6032	,3129	66,4126 TO 67,6398
Grp 5	2465	63,6465	17,0161	,3427	62,9744 TO 64,3185
Total	10291	65,7718	17,1411	,1690	65,4406 TO 66,1030

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	13,1148	100,0000
Grp 2	8,1967	96,7213
Grp 3	6,5574	100,0000
Grp 4	16,3934	100,0000
Grp 5	4,9180	100,0000
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
4,8838	4	10286	,001

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G646 P.46. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 12,0815 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

		G G G G G
		r r r r r
		p p p p p
		5 1 3 4 2
Mean	G646	
63,6465	Grp 5	
64,1139	Grp 1	
66,1690	Grp 3	*
67,0262	Grp 4	* *
67,2608	Grp 2	* *

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G647D 47.D. TRABAJAR INDIVIDUALMENTE Y LUEGO M

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	12092,5387	3023,1347	10,5559	,0000
Within Groups	10108	2894857,179	286,3927		
Total	10112	2906949,718			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	1068	65,4372	16,7474	,5125	64,4316 TO 66,4427
Grp 2	1797	68,4219	16,3711	,3862	67,6644 TO 69,1793
Grp 3	1969	65,9976	17,3270	,3905	65,2317 TO 66,7634
Grp 4	2023	65,7148	17,2371	,3832	64,9632 TO 66,4664
Grp 5	3256	65,3950	16,8359	,2950	64,8165 TO 65,9735
Total	10113	66,1186	16,9551	,1686	65,7881 TO 66,4491

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	6,5574	96,7213
Grp 2	8,1967	100,0000
Grp 3	13,1148	98,3607
Grp 4	9,8361	100,0000
Grp 5	14,7541	100,0000
TOTAL	6,5574	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
4,2299	4	10108	,002

----- O N E W A Y -----

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G647D 47.D. TRABAJAR INDIVIDUALMENTE Y LUEGO M

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 11,9665 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

		G G G G G
		r r r r r
		p p p p p
		5 1 4 3 2
Mean	G647D	
65,3950	Grp 5	
65,4372	Grp 1	
65,7148	Grp 4	
65,9976	Grp 3	
68,4219	Grp 2	* * * *

----- O N E W A Y -----

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G647E 47.E. TRABAJAR EN PEQUEOS GRUPOS Y LUEG

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	69705,0531	17426,2633	62,3228	,0000
Within Groups	10043	2808152,398	279,6129		
Total	10047	2877857,451			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int	for Mean
Grp 1	1759	65,4340	16,5254	,3940	64,6612	TO 66,2068
Grp 2	2817	69,1254	16,0231	,3019	68,5334	TO 69,7173
Grp 3	2190	67,0844	16,9547	,3623	66,3739	TO 67,7949
Grp 4	1648	65,6563	17,0721	,4205	64,8315	TO 66,4812
Grp 5	1634	61,1072	17,4244	,4311	60,2617	TO 61,9527
Total	10048	66,1614	16,9245	,1688	65,8305	TO 66,4924

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	8,1967	96,7213
Grp 2	16,3934	100,0000
Grp 3	9,8361	98,3607
Grp 4	13,1148	98,3607
Grp 5	6,5574	96,7213
TOTAL	6,5574	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
5,7391	4	10043	,000

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G647E 47.E. TRABAJAR EN PEQUEDOS GRUPOS Y LUEG

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 11,8240 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	G647E	
61,1072	Grp 5	
65,4340	Grp 1	*
65,6563	Grp 4	*
67,0844	Grp 3	*
69,1254	Grp 2	* * * *

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G649 P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	5	133077,2635	26615,4527	94,9091	,0000
Within Groups	10264	2878342,750	280,4309		
Total	10269	3011420,013			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	161	53,7929	17,0742	1,3456	51,1354 TO 56,4504
Grp 2	310	54,3786	17,3917	,9878	52,4350 TO 56,3223
Grp 3	941	59,2028	17,3270	,5648	58,0943 TO 60,3113
Grp 4	1818	66,6973	16,7181	,3921	65,9283 TO 67,4663
Grp 5	6987	67,3905	16,6393	,1991	67,0003 TO 67,7807
Grp 6	53	52,5209	16,4028	2,2531	47,9997 TO 57,0420
Total	10270	65,8349	17,1246	,1690	65,5037 TO 66,1662

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	21,3115	90,1639
Grp 2	16,3934	95,0820
Grp 3	14,7541	98,3607
Grp 4	14,7541	98,3607
Grp 5	4,9180	100,0000
Grp 6	13,1148	85,2459
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
1,8454	5	10264	,101

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G649 P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 11,8413 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 4,71

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	G649					
52,5209	Grp 6					
53,7929	Grp 1					
54,3786	Grp 2					
59,2028	Grp 3		*	*		
66,6973	Grp 4		*	*	*	*
67,3905	Grp 5		*	*	*	*

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G650 P.50. PERMITEN LOS PROFESORES ALGUN TIPO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	48549,5690	12137,3923	42,0625	,0000
Within Groups	10242	2955394,103	288,5563		
Total	10246	3003943,672			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	280	56,8267	18,9016	1,1296	54,6031 TO 59,0503
Grp 2	554	64,3309	18,0566	,7671	62,8241 TO 65,8378
Grp 3	2084	66,4800	17,1598	,3759	65,7428 TO 67,2171
Grp 4	2558	68,5372	16,3929	,3241	67,9016 TO 69,1727
Grp 5	4771	64,8082	16,9778	,2458	64,3263 TO 65,2901
Total	10247	65,8352	17,1226	,1691	65,5036 TO 66,1667

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	8,1967	95,0820
Grp 2	18,0328	96,7213
Grp 3	16,3934	100,0000
Grp 4	18,0328	100,0000
Grp 5	4,9180	100,0000
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
5,5932	4	10242	,000

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable G650 P.50. PERMITEN LOS PROFESORES ALGUN TIPO

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 12,0116 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	G650				
56,8267	Grp 1				
64,3309	Grp 2	*			
64,8082	Grp 5	*			
66,4800	Grp 3	*	*		
68,5372	Grp 4	*	*	*	*

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632A 32.A. TRABAJOS DIRIGIDOS QUE REALIZAN AL

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	8684,7130	2171,1783	7,2395	,0000
Within Groups	7877	2362357,402	299,9057		
Total	7881	2371042,115			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	50	62,9180	13,8625	1,9604	58,9784 TO 66,8577
Grp 2	92	56,8959	19,1125	1,9926	52,9378 TO 60,8540
Grp 3	1150	66,2081	18,0132	,5312	65,1659 TO 67,2503
Grp 4	5440	66,2871	17,2161	,2334	65,8295 TO 66,7447
Grp 5	1150	65,6878	17,0695	,5034	64,7002 TO 66,6754
Total	7882	66,0571	17,3452	,1954	65,6742 TO 66,4401

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	29,5082	88,5246
Grp 2	19,6721	91,8033
Grp 3	8,1967	100,0000
Grp 4	6,5574	100,0000
Grp 5	4,9180	98,3607
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
4,0706	4	7877	,003

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632A 32.A. TRABAJOS DIRIGIDOS QUE REALIZAN AL

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 12,2455 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	LP632A	
56,8959	Grp 2	
62,9180	Grp 1	
65,6878	Grp 5	*
66,2081	Grp 3	*
66,2871	Grp 4	*

G G G G G
r r r r r
p p p p p
2 1 5 3 4

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632B 32.B. TRABAJO EN GRUPO DE ALUMNOS DIRIGI

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	5575,5524	1393,8881	4,6685	,0009
Within Groups	8014	2392780,475	298,5751		
Total	8018	2398356,028			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	254	69,7689	17,1139	1,0738	67,6542 TO 71,8837
Grp 2	780	64,8129	17,8500	,6391	63,5583 TO 66,0676
Grp 3	3970	65,9479	17,3631	,2756	65,4076 TO 66,4882
Grp 4	2679	66,4880	17,1081	,3305	65,8399 TO 67,1361
Grp 5	336	65,0517	16,3991	,8946	63,2919 TO 66,8115
Total	8019	66,1014	17,2951	,1931	65,7228 TO 66,4800

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	22,9508	100,0000
Grp 2	8,1967	98,3607
Grp 3	6,5574	100,0000
Grp 4	4,9180	100,0000
Grp 5	21,3115	96,7213
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
1,6254	4	8014	,165

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632B 32.B. TRABAJO EN GRUPO DE ALUMNOS DIRIGI

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 12,2183 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	LP632B	
64,8129	Grp 2	G G G G G
65,0517	Grp 5	r r r r r
65,9479	Grp 3	p p p p p
66,4880	Grp 4	
69,7689	Grp 1	* * *

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632C 32.C. TRABAJOS DE GRUPO DE ALUMNOS

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	13230,3041	3307,5760	11,0987	,0000
Within Groups	6885	2051839,457	298,0159		
Total	6889	2065069,761			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	2611	65,3503	17,3344	,3392	64,6850 TO 66,0155
Grp 2	1642	66,8797	16,7353	,4130	66,0696 TO 67,6897
Grp 3	1994	66,1394	17,6373	,3950	65,3648 TO 66,9140
Grp 4	549	62,8385	17,4790	,7460	61,3732 TO 64,3039
Grp 5	94	57,8654	14,8796	1,5347	54,8177 TO 60,9130
Total	6890	65,6409	17,3137	,2086	65,2320 TO 66,0498

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	8,1967	100,0000
Grp 2	14,7541	100,0000
Grp 3	4,9180	100,0000
Grp 4	16,3934	98,3607
Grp 5	18,0328	91,8033
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
2,5332	4	6885	,039

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632C 32.C. TRABAJOS DE GRUPO DE ALUMNOS

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 12,2069 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	LP632C	
57,8654	Grp 5	
62,8385	Grp 4	
65,3503	Grp 1	* *
66,1394	Grp 3	* *
66,8797	Grp 2	* *

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632H 32.H. INTERVENCION DE LOS ALUMNOS EN SUS

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	25074,6551	6268,6638	21,1739	,0000
Within Groups	7518	2225754,514	296,0567		
Total	7522	2250829,169			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	700	64,9321	17,5590	,6637	63,6291 TO 66,2351
Grp 2	1601	64,2590	17,9065	,4475	63,3812 TO 65,1368
Grp 3	3109	65,4019	17,4614	,3132	64,7878 TO 66,0159
Grp 4	1731	69,1318	15,8927	,3820	68,3826 TO 69,8810
Grp 5	382	67,9212	17,1927	,8797	66,1916 TO 69,6508
Total	7523	66,1011	17,2983	,1994	65,7102 TO 66,4921

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	8,1967	98,3607
Grp 2	8,1967	98,3607
Grp 3	4,9180	98,3607
Grp 4	14,7541	100,0000
Grp 5	19,6721	100,0000
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
9,5120	4	7518	,000

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632H 32.H. INTERVENCION DE LOS ALUMNOS EN SUS

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 12,1667 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

Mean	LP632H	
64,2590	Grp 2	
64,9321	Grp 1	
65,4019	Grp 3	
67,9212	Grp 5	*
69,1318	Grp 4	* * *

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632I 32.I. TRATAMIENTO POR TALLERES

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	1734,8041	433,7010	1,4186	,2253
Within Groups	6689	2045042,148	305,7321		
Total	6693	2046776,952			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	4172	65,5278	17,3521	,2686	65,0011 TO 66,0545
Grp 2	1353	65,7701	18,0696	,4912	64,8064 TO 66,7337
Grp 3	771	65,8672	17,0929	,6156	64,6588 TO 67,0756
Grp 4	308	64,5306	17,2964	,9856	62,5913 TO 66,4699
Grp 5	90	61,7851	18,6374	1,9646	57,8815 TO 65,6886
Total	6694	65,5196	17,4874	,2137	65,1007 TO 65,9386

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	6,5574	100,0000
Grp 2	4,9180	98,3607
Grp 3	16,3934	98,3607
Grp 4	18,0328	96,7213
Grp 5	26,2295	93,4426
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
1,5668	4	6689	,181

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP632I 32.I. TRATAMIENTO POR TALLERES

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 12,3639 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 4,36

- No two groups are significantly different at the ,050 level

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP649 P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	5489,8027	1372,4507	4,6045	,0011
Within Groups	8369	2494522,745	298,0670		
Total	8373	2500012,547			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int	for Mean
Grp 1	200	70,0328	14,4840	1,0242	68,0132	TO 72,0524
Grp 2	69	61,7011	18,0481	2,1727	57,3655	TO 66,0367
Grp 3	189	64,3161	17,1619	1,2483	61,8535	TO 66,7786
Grp 4	679	66,6771	17,6328	,6767	65,3485	TO 68,0058
Grp 5	7237	65,8682	17,2952	,2033	65,4697	TO 66,2668
Total	8374	65,9639	17,2795	,1888	65,5938	TO 66,3341

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	24,5902	96,7213
Grp 2	21,3115	93,4426
Grp 3	18,0328	95,0820
Grp 4	16,3934	98,3607
Grp 5	4,9180	100,0000
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
4,6722	4	8369	,001

----- O N E W A Y -----

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP649 P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 12,2079 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))$
 with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

		G G G G G
		r r r r r
		p p p p p
		2 3 5 4 1
Mean	LP649	
61,7011	Grp 2	
64,3161	Grp 3	
65,8682	Grp 5	
66,6771	Grp 4	
70,0328	Grp 1	* * *

----- O N E W A Y -----

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP651 P.51. EL PROFESOR CREE QUE SUS ALUMNOS C

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	15376,9261	5125,6420	17,2767	,0000
Within Groups	8086	2398953,644	296,6799		
Total	8089	2414330,570			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 2	23	54,7398	13,0937	2,7302	49,0777 TO 60,4020
Grp 3	1262	63,4707	17,2704	,4862	62,5169 TO 64,4244
Grp 4	5791	66,2871	17,3018	,2274	65,8414 TO 66,7329
Grp 5	1014	67,9649	16,7974	,5275	66,9298 TO 69,0000
Total	8090	66,0252	17,2763	,1921	65,6487 TO 66,4018

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 2	29,5082	85,2459
Grp 3	13,1148	96,7213
Grp 4	4,9180	100,0000
Grp 5	8,1967	98,3607
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
2,4249	3	8086	,064

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP651 P.51. EL PROFESOR CREE QUE SUS ALUMNOS C

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 12,1795 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 3,96

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

		G G G G
		r r r r
		p p p p
		2 3 4 5
Mean	LP651	
54,7398	Grp 2	
63,4707	Grp 3	
66,2871	Grp 4	* *
67,9649	Grp 5	* * *

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable LP652 P.52. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	8738,0319	2184,5080	7,3238	,0000
Within Groups	8397	2504629,870	298,2767		
Total	8401	2513367,901			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	70	61,2646	17,5016	2,0918	57,0915 TO 65,4377
Grp 2	1003	63,8331	17,8408	,5633	62,7276 TO 64,9385
Grp 3	4029	66,1182	17,0179	,2681	65,5925 TO 66,6438
Grp 4	2752	66,9081	17,7189	,3378	66,2458 TO 67,5704
Grp 5	548	65,4990	15,6702	,6694	64,1841 TO 66,8139
Total	8402	66,0233	17,2967	,1887	65,6534 TO 66,3932

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	24,5902	93,4426
Grp 2	8,1967	98,3607
Grp 3	6,5574	100,0000
Grp 4	8,1967	100,0000
Grp 5	4,9180	98,3607
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
6,7466	4	8397	,000

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable	LTOT	NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable	LP652	P.52. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J)-MEAN(I) \geq 12,2122 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))$
 with the following value(s) for RANGE: 4,36

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

			G G G G G
			r r r r r
			p p p p p
			1 2 5 3 4
Mean	LP652		
61,2646	Grp 1		
63,8331	Grp 2		
65,4990	Grp 5		
66,1182	Grp 3	*	
66,9081	Grp 4	*	

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable	LTOT	NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable	LP653	P.53. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	1657,9518	552,6506	1,8461	,1367
Within Groups	8323	2491633,370	299,3672		
Total	8326	2493291,322			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 2	190	65,8067	15,2778	1,1084	63,6204 TO 67,9931
Grp 3	2060	66,0202	17,4571	,3846	65,2659 TO 66,7745
Grp 4	4022	66,3816	17,0980	,2696	65,8531 TO 66,9102
Grp 5	2055	65,2802	17,7142	,3908	64,5139 TO 66,0465
Total	8327	66,0073	17,3049	,1896	65,6355 TO 66,3790

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 2	24,5902	95,0820
Grp 3	8,1967	100,0000
Grp 4	4,9180	100,0000
Grp 5	8,1967	100,0000
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic df1 df2 2-tail Sig.
 4,5494 3 8323 ,003

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
 By Variable LP653 P.53. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 12,2345 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 3,96

- No two groups are significantly different at the ,050 level

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
 By Variable LP654 P.54. EL PROFESOR MARCA PAUTAS PARA EL D

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	3275,8263	1091,9421	3,6533	,0121
Within Groups	8398	2510092,075	298,8916		
Total	8401	2513367,901			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	3234	66,7189	16,9194	,2975	66,1355 TO 67,3022
Grp 2	4175	65,5753	17,3948	,2692	65,0475 TO 66,1031
Grp 3	937	65,4321	18,2683	,5968	64,2608 TO 66,6033
Grp 4	56	69,1452	12,9690	1,7331	65,6721 TO 72,6183
Total	8402	66,0233	17,2967	,1887	65,6534 TO 66,3932

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	8,1967	100,0000
Grp 2	4,9180	100,0000
Grp 3	8,1967	98,3607
Grp 4	42,6230	96,7213
TOTAL	4,9180	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic df1 df2 2-tail Sig.
 5,2489 3 8398 ,001

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
 By Variable LP654 P.54. EL PROFESOR MARCA PAUTAS PARA EL D

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 12,2248 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 3,96

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

			G G G G
			r r r r
			p p p p
			3 2 1 4
Mean	LP654		
65,4321	Grp 3		
65,5753	Grp 2		
66,7189	Grp 1	*	
69,1452	Grp 4		

ANÁLISIS FACTORIAL.

```
-> **4 FORMA EN QUE SE TRABAJA EN LA CLASE.
-> FACTOR
-> /VARIABLES L671 L672 G645 G646 G647D G647E G649 G650
      LP632A LP632B LP632C LP632H LP632I LP649 LP651 LP652 LP653 LP654
-> /MISSING PAIRWISE
-> /ANALYSIS L671 L672 G645 G646 G647D G647E G649 G650
      LP632A LP632B LP632C LP632H LP632I LP649 LP651 LP652 LP653 LP654
-> /PRINT UNIVARIATE INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
-> /FORMAT SORT
-> /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(50)
-> /EXTRACTION PC
-> /CRITERIA ITERATE(50) DELTA(0)
-> /ROTATION OBLIMIN
-> /SAVE REG(ALL) .
```

This FACTOR analysis requires maximum 42352 (41,4K) bytes of memory.

- - - - - F A C T O R A N A L Y S I S - - - - -

Analysis number 1 Pairwise deletion of cases with missing values

	Mean	Std Dev	Cases	Label
L671	1,59553	,49082	7704	P.71. TRABAJAS EN GRUPO ALGUNA ACTIVIDAD
L672	3,80917	,93721	7546	P.72. CUANDO TRABAJAS EN GRUPO EN LA CLA
G645	3,85608	1,00871	10443	P.45. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE
G646	3,49962	1,17529	10414	P.46. NIVEL QUE PERMITEN ESTOS PROFESORE
G647D	3,45142	1,37259	10230	47.D. TRABAJAR INDIVIDUALMENTE Y LUEGO M
G647E	2,85801	1,33283	10163	47.E. TRABAJAR EN PEQUEDOS GRUPOS Y LUEG
G649	4,48888	,90494	10391	P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA
G650	4,07128	1,06160	10367	P.50. PERMITEN LOS PROFESORES ALGUN TIPO
LP632A	3,95791	,62901	8078	32.A. TRABAJOS DIRIGIDOS QUE REALIZAN AL
LP632B	3,25779	,81091	8216	32.B. TRABAJO EN GRUPO DE ALUMNOS DIRIGI
LP632C	2,11615	1,05217	7060	32.C. TRABAJOS DE GRUPO DE ALUMNOS
LP632H	2,92884	1,00684	7715	32.H. INTERVENCION DE LOS ALUMNOS EN SUS
LP632I	1,62551	,95163	6868	32.I. TRATAMIENTO POR TALLERES
LP649	4,75277	,75569	8579	P.49. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LA
LP651	3,96622	,54201	8288	P.51. EL PROFESOR CREE QUE SUS ALUMNOS C
LP652	3,32694	,80262	8607	P.52. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU
LP653	3,95663	,76285	8531	P.53. EL PROFESOR POSIBILITA QUE SUS ALU
LP654	1,74230	,67391	8607	P.54. EL PROFESOR MARCA PAUTAS PARA EL D

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = ,71556

Bartlett Test of Sphericity = 9828,3238, Significance = ,00000

Extraction 1 for analysis 1, Principal Components Analysis (PC)

Initial Statistics:

Variable	Communality	* Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
L671	1,00000	* 1	2,68289	14,9	14,9
L672	1,00000	* 2	2,10049	11,7	26,6
G645	1,00000	* 3	1,45779	8,1	34,7
G646	1,00000	* 4	1,19881	6,7	41,3
G647D	1,00000	* 5	1,05707	5,9	47,2
G647E	1,00000	* 6	1,04991	5,8	53,0
G649	1,00000	* 7	,95702	5,3	58,4
G650	1,00000	* 8	,92483	5,1	63,5
LP632A	1,00000	* 9	,84662	4,7	68,2
LP632B	1,00000	* 10	,82137	4,6	72,8
LP632C	1,00000	* 11	,75804	4,2	77,0

LP632H	1,00000	*	12	,72616	4,0	81,0
LP632I	1,00000	*	13	,65712	3,7	84,7
LP649	1,00000	*	14	,63210	3,5	88,2
LP651	1,00000	*	15	,59695	3,3	91,5
LP652	1,00000	*	16	,53750	3,0	94,5
LP653	1,00000	*	17	,52730	2,9	97,4
LP654	1,00000	*	18	,46802	2,6	100,0

PC extracted 6 factors.

Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
LP652	,68719	-,12271	-,21712	-,22719	-,17464	,14159
LP632H	,68099	-,04391	,11432	,09946	,08954	-,20437
LP632C	,61510	-,08106	,42937	,00159	,10316	-,16564
LP653	,60477	-,08046	-,24736	-,10878	-,26527	,15739
LP632I	,57964	,01308	,06944	,24608	-,08117	-,28898
LP632B	,52218	-,01261	,35891	,09087	,22080	-,08666
LP651	,51444	-,06113	-,31456	-,19278	-,16345	,36399
G646	,05701	,67385	-,09965	-,21117	-,22925	-,07545
G645	,02937	,62880	-,11906	-,28812	-,22981	-,18229
G647E	,08566	,54173	,10503	,25076	,10631	,47121
G647D	,09723	,50296	,10660	,08459	,31869	,42879
G650	,05190	,48169	-,05877	-,28278	,21634	-,21262
L672	,08410	,40479	,02582	,25431	-,25002	-,07061
LP654	-,15092	,01713	,67970	-,24676	-,20057	,18275
LP649	-,04522	,09800	-,56860	,44844	,10276	-,20274
L671	,11490	,35541	,15570	,55894	-,15556	,01683
LP632A	,24024	-,09144	-,24282	-,07237	,54908	,21782
G649	,05577	,36059	-,01786	-,31236	,38919	-,30845

Final Statistics:

Variable	Communality	* Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
L671	,50067	* 1	2,68289	14,9	14,9
L672	,30376	* 2	2,10049	11,7	26,6
G645	,57948	* 3	1,45779	8,1	34,7
G646	,57010	* 4	1,19881	6,7	41,3
G647D	,56637	* 5	1,05707	5,9	47,2
G647E	,60806	* 6	1,04991	5,8	53,0
G649	,47764	*			
G650	,41015	*			
LP632A	,47921	*			
LP632B	,46617	*			
LP632C	,60736	*			
LP632H	,53841	*			
LP632I	,49162	*			
LP649	,58771	*			
LP651	,56370	*			
LP652	,63659	*			
LP653	,54037	*			
LP654	,61958	*			

OBLIMIN rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

OBLIMIN converged in 32 iterations.

Pattern Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
LP632C	,74493	,01610	,22142	-,01601	-,04757	-,02768
LP632H	,66690	,04227	-,08165	,00647	-,17241	-,05147
LP632B	,65911	-,00647	,11761	-,07909	,02791	,11754
LP632I	,59990	,00454	-,17517	,23717	-,11416	-,10973
G645	-,14174	,64285	,04107	,32505	-,14847	-,00371
G649	,16556	,63027	-,05282	-,23640	,18846	-,01928
G650	,05050	,62358	-,03151	-,07019	,07020	,05966
G646	-,14538	,57523	,04444	,34854	-,17418	,12874
LP649	-,09267	-,02071	-,75814	,08979	,08736	-,00937
LP654	,03914	-,05604	,75712	,13511	,11939	,08644
LP632A	,08000	,01449	-,22095	-,59736	-,13081	,25955
L671	,21990	-,15060	-,15564	,49272	,15073	,34825
L672	,06700	,10375	-,09476	,46825	,00340	,15815
LP651	-,05911	-,05307	-,00363	-,10855	-,74638	,11780
LP652	,20131	,02581	,01690	-,07044	-,72156	-,06960
LP653	,12487	-,03960	-,03971	,05743	-,68967	-,03873
G647E	-,05258	-,01176	,04073	,11325	-,04669	,76352
G647D	-,00647	,11636	,06613	-,12743	-,00079	,73075

Structure Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
LP632C	,74564	,00505	,19108	-,03900	-,19767	,01815
LP632H	,70513	,03935	-,12065	-,00953	-,33388	,01658
LP632B	,65931	,00510	,08995	-,08054	-,11294	,15184
LP632I	,61927	,00605	-,20744	,21638	-,26547	-,01949
G645	-,11629	,66417	,00701	,36241	-,12430	,13443
G650	,04110	,62892	-,04492	-,02542	,03918	,16662
G646	-,10385	,62172	,00002	,39761	-,14723	,25740
G649	,12660	,60944	-,04941	-,20101	,12716	,07922
LP654	-,01193	-,05537	,75884	,12217	,18540	,04360
LP649	-,08688	,00036	-,74763	,11093	,03782	,04247
LP632A	,15035	,03358	-,23834	-,56207	-,17805	,21185
L671	,21015	-,06038	-,18309	,52781	,09405	,40955
L672	,07362	,16142	-,12332	,49488	-,01858	,24492
LP652	,36172	,02674	-,05338	-,08986	-,76736	-,05680
LP651	,12366	-,02012	-,07643	-,10479	-,73338	,09262
LP653	,28023	-,02497	-,10805	,04124	-,72033	-,02428
G647E	,01609	,12900	-,01723	,20424	-,03098	,76822
G647D	,05249	,23532	,01639	-,03387	,00091	,73066

Factor Correlation Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Factor 1	1,00000					
Factor 2	-,00099	1,00000				
Factor 3	-,03724	-,02571	1,00000			
Factor 4	-,01878	,05906	-,02737	1,00000		
Factor 5	-,22916	-,02485	,09542	,01147	1,00000	
Factor 6	,08068	,17538	-,06898	,12096	-,00238	1,00000

6 PC EXACT factor scores will be saved.

Following factor scores will be added to the working file:

Name	Label		
FAC1_1	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_1	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC3_1	REGR factor score	3 for analysis	1
FAC4_1	REGR factor score	4 for analysis	1
FAC5_1	REGR factor score	5 for analysis	1
FAC6_1	REGR factor score	6 for analysis	1

CRUCES.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable FAC1_4 REGR factor score 1 for analysis 1
By Variable G603 P.3. SEXO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	1	4,7727	4,7727	4,6341	,0314
Within Groups	3700	3810,7260	1,0299		
Total	3701	3815,4987			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	1748	-,0637	1,0222	,0244	-,1117 TO -,0158
Grp 2	1954	,0082	1,0083	,0228	-,0365 TO ,0529
Total	3702	-,0258	1,0154	,0167	-,0585 TO ,0069

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	-2,5366	3,1528
Grp 2	-2,6390	3,1979
TOTAL	-2,6390	3,1979

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail sig.
,9173	1	3700	,338

No range tests performed with fewer than three non-empty groups.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable FAC2_4 REGR factor score 2 for analysis 1
By Variable G603 P.3. SEXO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	1	52,3386	52,3386	56,5441	,0000
Within Groups	3700	3424,8129	,9256		
Total	3701	3477,1515			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	1748	-,0657	1,0448	,0250	-,1147 TO -,0167
Grp 2	1954	,1725	,8815	,0199	,1334 TO ,2116
Total	3702	,0600	,9693	,0159	,0288 TO ,0913

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	-4,9675	2,3256
Grp 2	-4,3767	1,8693
TOTAL	-4,9675	2,3256

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
39,7750	1	3700	,000

No range tests performed with fewer than three non-empty groups.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable FAC3_4 REGR factor score 3 for analysis 1
By Variable G603 P.3. SEXO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	1	27,8150	27,8150	30,5654	,0000
Within Groups	3700	3367,0540	,9100		
Total	3701	3394,8689			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	1748	,0803	,9896	,0237	,0339 TO ,1267
Grp 2	1954	-,0933	,9209	,0208	-,1342 TO -,0525
Total	3702	-,0113	,9577	,0157	-,0422 TO ,0195

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	-1,7473	4,4177
Grp 2	-2,0385	4,5671
TOTAL	-2,0385	4,5671

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
2,8290	1	3700	,093

No range tests performed with fewer than three non-empty groups.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable FAC4_4 REGR factor score 4 for analysis 1
 By Variable G603 P.3. SEXO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	1	32,8246	32,8246	36,3779	,0000
Within Groups	3700	3338,5967	,9023		
Total	3701	3371,4213			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	1748	-,0327	,9906	,0237	-,0792 TO ,0138
Grp 2	1954	,1559	,9120	,0206	,1155 TO ,1964
Total	3702	,0669	,9544	,0157	,0361 TO ,0976

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	-3,5939	3,0978
Grp 2	-2,9585	3,0633
TOTAL	-3,5939	3,0978

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail sig.
8,6506	1	3700	,003

No range tests performed with fewer than three non-empty groups.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable FAC5_4 REGR factor score 5 for analysis 1
 By Variable G603 P.3. SEXO

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	1	,4021	,4021	,4151	,5194
Within Groups	3700	3584,4438	,9688		
Total	3701	3584,8460			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	1748	,0560	1,0085	,0241	,0087 TO ,1033
Grp 2	1954	,0351	,9621	,0218	-,0076 TO ,0778
Total	3702	,0450	,9842	,0162	,0133 TO ,0767

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	-2,9985	3,5561
Grp 2	-2,9475	3,5248
TOTAL	-2,9985	3,5561

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
4,3906	1	3700	,036

No range tests performed with fewer than three non-empty groups.

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable FAC6_4 REGR factor score 6 for analysis 1
By Variable G603 P.3. SEX0

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	1	7,4457	7,4457	7,5612	,0060
Within Groups	3700	3643,4933	,9847		
Total	3701	3650,9390			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	1748	,0307	1,0137	,0242	-,0168 TO ,0783
Grp 2	1954	,1206	,9728	,0220	,0774 TO ,1637
Total	3702	,0781	,9932	,0163	,0461 TO ,1101

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	-2,6540	2,2716
Grp 2	-3,0744	2,2968
TOTAL	-3,0744	2,2968

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
2,9853	1	3700	,084

No range tests performed with fewer than three non-empty groups.

ANÁLISIS FACTORIAL - 2º ORDEN.

```
-> **4 FORMA EN QUE SE TRABAJA EN LA CLASE **2|| ORDEN**.
-> FACTOR
-> /VARIABLES fac1_1 fac2_1 fac3_1 fac4_1 fac5_1 fac6_1
-> /MISSING PAIRWISE
-> /ANALYSIS fac1_1 fac2_1 fac3_1 fac4_1 fac5_1 fac6_1
-> /PRINT UNIVARIATE INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION
-> /FORMAT SORT
-> /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(50)
-> /EXTRACTION PC
-> /CRITERIA ITERATE(50) DELTA(0)
-> /ROTATION OBLIMIN
-> /SAVE REG(ALL) .
```

This FACTOR analysis requires maximum 5872 (5,7K) bytes of memory.

- - - - - F A C T O R A N A L Y S I S - - - - -

Analysis number 1 Pairwise deletion of cases with missing values

	Mean	Std Dev	Cases	Label
FAC1_1	-,02682	1,01497	3712	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_1	,06068	,96879	3712	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC3_1	-,01127	,95735	3712	REGR factor score 3 for analysis 1
FAC4_1	,06720	,95456	3712	REGR factor score 4 for analysis 1
FAC5_1	,04585	,98339	3712	REGR factor score 5 for analysis 1
FAC6_1	,07983	,99389	3712	REGR factor score 6 for analysis 1

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = ,53086

Bartlett Test of Sphericity = 456,89897, Significance = ,00000

Extraction 1 for analysis 1, Principal Components Analysis (PC)

Initial Statistics:

Variable	Communality	* Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
FAC1_1	1,00000	* 1	1,35538	22,6	22,6
FAC2_1	1,00000	* 2	1,16312	19,4	42,0
FAC3_1	1,00000	* 3	,97655	16,3	58,3
FAC4_1	1,00000	* 4	,92465	15,4	73,7
FAC5_1	1,00000	* 5	,84741	14,1	87,8
FAC6_1	1,00000	* 6	,73288	12,2	100,0

PC extracted 2 factors.

Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2
FAC6_1	,62609	,34524
FAC2_1	,52459	,39541
FAC3_1	-,31101	,12047
FAC5_1	-,41089	,65249
FAC1_1	,52417	-,52714
FAC4_1	,38457	,41164

Final Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
FAC1_1	,55263	*	1	1,35538	22,6	22,6
FAC2_1	,43154	*	2	1,16312	19,4	42,0
FAC3_1	,11124	*				
FAC4_1	,31734	*				
FAC5_1	,59457	*				
FAC6_1	,51118	*				

OBLIMIN rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

OBLIMIN converged in 6 iterations.

Pattern Matrix:

	Factor 1	Factor 2
FAC6_1	,69248	-,10949
FAC2_1	,65598	-,00694
FAC4_1	,56781	,09220
FAC5_1	,17303	,77419
FAC1_1	-,00285	-,74376
FAC3_1	-,13558	,28766

Structure Matrix:

	Factor 1	Factor 2
FAC6_1	,70667	-,19926
FAC2_1	,65688	-,09197
FAC4_1	,55586	,01860
FAC5_1	,07267	,75176
FAC1_1	,09357	-,74339
FAC3_1	-,17287	,30523

Factor Correlation Matrix:

	Factor 1	Factor 2
Factor 1	1,00000	
Factor 2	-,12963	1,00000

2 PC EXACT factor scores will be saved.

Following factor scores will be added to the working file:

Name	Label
FAC1_2	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_2	REGR factor score 2 for analysis 1

ANÁLISIS DE VARIANZA.

'GRUPO 4 FACTOR 1 (2º orden)'

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable F1_24 GRUPO 4 FACTOR 1 (2º orden)

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	886,3280	221,5820	,8396	,4999
Within Groups	3707	978287,2458	263,9027		
Total	3711	979173,5738			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean
Grp 1	742	69,0093	16,9658	,6228	67,7866 TO 70,2321
Grp 2	743	70,3550	15,5625	,5709	69,2342 TO 71,4758
Grp 3	742	69,2722	16,0619	,5897	68,1146 TO 70,4298
Grp 4	743	69,9557	16,3474	,5997	68,7783 TO 71,1330
Grp 5	742	69,3982	16,2569	,5968	68,2265 TO 70,5698
Total	3712	69,5984	16,2437	,2666	69,0757 TO 70,1211

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	8,1967	100,0000
Grp 2	16,3934	100,0000
Grp 3	21,3115	100,0000
Grp 4	14,7541	98,3607
Grp 5	21,3115	96,7213
TOTAL	8,1967	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
1,3738	4	3707	,241

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable F1_24 GRUPO 4 FACTOR 1 (2º orden)

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 11,4870 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 4,36

- No two groups are significantly different at the ,050 level

'GRUPO 4 FACTOR 2 (2º orden)'

----- O N E W A Y -----

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable F2_24 GRUPO 4 FACTOR 2 (2º orden)

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	4	2390,7260	597,6815	2,2683	,0597
Within Groups	3707	976782,8478	263,4969		
Total	3711	979173,5738			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int	for Mean
Grp 1	742	69,3805	16,1527	,5930	68,2164 TO	70,5446
Grp 2	743	69,8453	15,7918	,5793	68,7080 TO	70,9827
Grp 3	742	69,8179	17,2609	,6337	68,5740 TO	71,0619
Grp 4	743	68,2435	16,4967	,6052	67,0554 TO	69,4316
Grp 5	742	70,7061	15,3987	,5653	69,5963 TO	71,8159
Total	3712	69,5984	16,2437	,2666	69,0757 TO	70,1211

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Grp 1	16,3934	96,7213
Grp 2	22,9508	100,0000
Grp 3	8,1967	100,0000
Grp 4	18,0328	100,0000
Grp 5	21,3115	98,3607
TOTAL	8,1967	100,0000

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
2,8811	4	3707	,022

----- O N E W A Y -----

Variable LTOT NOTA GLOBAL DE TODAS LAS PREGUNTAS
By Variable F2_24 GRUPO 4 FACTOR 2 (2º orden)

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level ,05

The difference between two means is significant if
 $MEAN(J) - MEAN(I) \geq 11,4782 * RANGE * \sqrt{1/N(I) + 1/N(J)}$
 with the following value(s) for RANGE: 4,36

- No two groups are significantly different at the ,050 level

TABLAS DE CONTINGENCIA.

G603 P.3. SEXO by G6TI TITULARIDAD DEL CENTRO

Page 1 of 1

		G6TI		
		Publico	Privado	
Count	Row Pct			Row
Col Pct				Total
Tot Pct		1	2	
G603				
	1	3146	2135	5281
Chico		59,6	40,4	49,5
		53,0	45,1	
		29,5	20,0	
	2	2791	2594	5385
Chica		51,8	48,2	50,5
		47,0	54,9	
		26,2	24,3	
Column		5937	4729	10666
Total		55,7	44,3	100,0

Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	64,77000	1	,00000
Continuity Correction	64,45664	1	,00000
Likelihood Ratio	64,84671	1	,00000
Linear-by-Linear	64,76393	1	,00000
Association			
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,00000
Two-Tail			,00000

Minimum Expected Frequency - 2341,445

Number of Missing Observations: 287

G603 P.3. SEXO by G6TA TAMADO DEL CENTRO

Page 1 of 1

		G6TA			
		Centros de menos	Centros de 8 a 1	Centros de mBs d	Row
Count	Row Pct				Total
Col Pct		1	2	3	
Tot Pct					
G603					
	1	67	1751	3463	5281
Chico		1,3	33,2	65,6	49,5
		52,8	50,3	49,1	
		,6	16,4	32,5	
	2	60	1728	3597	5385
Chica		1,1	32,1	66,8	50,5
		47,2	49,7	50,9	
		,6	16,2	33,7	
Column		127	3479	7060	10666
Total		1,2	32,6	66,2	100,0

Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	2,06736	2	,35570
Likelihood Ratio	2,06749	2	,35567
Linear-by-Linear	2,00987	1	,15628
Association			

Minimum Expected Frequency - 62,881

Number of Missing Observations: 287

ANÁLISIS DE REGRESIÓN.

-> REGRESSION
-> /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV
-> /MISSING PAIRWISE
-> /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
-> /CRITERIA=PIN(.01) POUT(.05)
-> /NOORIGIN
-> /DEPENDENT Zltot
-> /METHOD=STEPWISE g6TI
-> /SAVE ZRESID .

5220 bytes of memory required for REGRESSION procedure.
0 more bytes may be needed for Residuals plots.

***** MULTIPLE REGRESSION *****

Pairwise Deletion of Missing Data

	Mean	Std Dev	Cases	Label
ZLTOT	,000	1,000	10713	Zscore: LTOT TIPIFICADA
G6TI	1,440	,496	10953	TITULARIDAD DEL CENTRO

Minimum Pairwise N of Cases = 10713

***** MULTIPLE REGRESSION *****

Equation Number 1 Dependent Variable.. ZLTOT Zscore: LTOT TIPIFICADA

Descriptive Statistics are printed on Page 1

Block Number 1. Method: Stepwise Criteria PIN ,0100 POUT ,0500 G6TI

Variable(s) Entered on Step Number

1.. G6TI TITULARIDAD DEL CENTRO

Multiple R ,23572
R Square ,05556
Adjusted R Square ,05547
Standard Error ,97187

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	1	595,18451	595,18451
Residual	10711	10116,81549	,94453

F = 630,14110 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6TI	,474847	,018916	,235717	25,103	,0000
(Constant)	-,683765	,028812		-23,732	,0000

End Block Number 1 POUT = ,050 Limits reached.

Residuals Statistics:

	Min	Max	Mean	Std Dev	N
*PRED	-,2089	,2659	,0000	,2357	10953
*RESID	-3,7553	2,2074	-,0009	,9718	10713
*ZPRED	-,8863	1,1282	,0000	1,0000	10953
*ZRESID	-3,8640	2,2713	-,0009	1,0000	10713

Total Cases = 10953

From Equation 1: 1 new variables have been created.

Name	Contents
ZRE_5	Standardized Residual

CORRELACIONES.

```
-> CORRELATIONS
-> /VARIABLES=ltot g6ti g605 zre_5
-> /PRINT=TWOTAIL SIG
-> /MISSING=PAIRWISE .
```

PEARSON CORR problem requires 352 bytes of workspace.

- - Correlation Coefficients - -

	LTOT	G6TI	G605	ZRE_5
LTOT	1,0000 (10713) P= ,	,2357 (10713) P= ,000	,3837 (5919) P= ,000	,9718 (10713) P= ,000
G6TI	,2357 (10713) P= ,000	1,0000 (10953) P= ,	,1146 (5998) P= ,000	-,0001 (10713) P= ,991
G605	,3837 (5919) P= ,000	,1146 (5998) P= ,000	1,0000 (5998) P= ,	,3663 (5919) P= ,000
ZRE_5	,9718 (10713) P= ,000	-,0001 (10713) P= ,991	,3663 (5919) P= ,000	1,0000 (10713) P= ,

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

" , " is printed if a coefficient cannot be computed

DIFERENCIA DE MEDIAS.

```
-> MEANS
-> TABLES=zre_5 BY g6ti G605
-> /CELLS MEAN STDDEV COUNT
-> /FORMAT= LABELS
-> /STATISTICS ANOVA .
```

Given workspace allows for 104.857 cells of 1 dimensions for MEANS.

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of By levels of	ZRE_5 G6TI	Standardized Residual TITULARIDAD DEL CENTRO	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value Label				
For Entire Population			-,0009392	,9999533	10713
G6TI	1 Publico		-,0008395	1,0550649	5979
G6TI	2 Privado		-,0010650	,9257813	4734

Total Cases = 10953
Missing Cases = 240 or 2,2 Pct

- - Analysis of Variance - -

Dependent Variable By levels of	ZRE_5 G6TI	Standardized Residual TITULARIDAD DEL CENTRO	Sum	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
Value Label							
1 Publico			-5,01966	-,0008395	1,0550649	6654,48261	5979
2 Privado			-5,04191	-,0010650	,9257813	4056,51739	4734
Within Groups Total			-10,06157	-,0009392	1,0000000	10711,0000	10713

Source	Sum of Squares	d.f.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,0001	1	,0001	,0001	,9908
Within Groups	10711,0000	10711	1,0000		
Eta = ,0001		Eta Squared = ,0000			

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of By levels of	ZRE_5 G605	Standardized Residual P.5. NIVEL DE ESTUDIOS	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value Label				
For Entire Population			,1625278	,9772768	5919
G605	1 Hasta terminar los e		-,5575540	,9563700	1010
G605	2 Hasta terminar Bach		-,1019801	,9372386	648
G605	3 Hasta terminar una c		,3734369	,8936806	4261

Total Cases = 10953
Missing Cases = 5034 or 46,0 Pct

- - Analysis of Variance - -

Dependent Variable ZRE_5
By levels of G605 Standardized Residual
P.S. NIVEL DE ESTUDIOS

Value	Label	Sum	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
1	Hasta terminar los e	-563,12955	-,5575540	,9563700	922,875324	1010
2	Hasta terminar Bachí	-66,08312	-,1019801	,9372386	568,335239	648
3	Hasta terminar una c	1591,21465	,3734369	,8936806	3402,31261	4261
Within Groups Total		962,00198	,1625278	,9094875	4893,52317	5919

Source	Sum of Squares	d.f.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	758,5805	2	379,2903	458,5410	,0000
Within Groups	4893,5232	5916	,8272		
Eta = ,3663		Eta Squared = ,1342			

ANÁLISIS DE REGRESIÓN.

```

-> REGRESSION
-> /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV
-> /MISSING PAIRWISE
-> /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
-> /CRITERIA=PIN(.01) POUT(.05)
-> /NOORIGIN
-> /DEPENDENT ZRE_5
-> /METHOD=STEPWISE G6TI g6ta lp601 g602 g603 g604 g605 g629R g651a
-> fac1_1 fac1_2 fac2_2 fac3_2 fac4_2 fac1_3 fac1_4 fac2_4 fac3_4
-> fac4_4 fac5_4 fac6_4 fac1_7 fac2_7 fac1_8 fac2_8 fac3_8 fac1_9
-> fac2_9 fac1_10 fac1_11 fac2_11 fac3_11 fac1_12 fac2_12 fac3_12 fac4_12
-> fac5_12 fac1_13 fac2_13 fac1_14 fac2_14 fac1_15 fac1_16 fac1_17 fac2_17
-> fac3_17 fac4_17 fac1_18 fac1_19 fac2_19 fac3_19 fac4_19 fac1_20 fac2_20
-> fac1_21 fac2_21 fac3_21 fac1_22 fac2_22 fac3_22
-> fac1_1 fac1_23 fac2_23 fac1_3 fac1_24 fac2_24 fac1_25 fac1_26
-> fac1_27 fac1_10 fac1_28 fac1_29 fac2_29 fac1_30 fac1_31 fac1_15
-> fac1_16 fac1_32 fac1_18 fac1_33 fac2_33 fac1_34 fac1_35 fac1_36 .

```

207068 bytes of memory required for REGRESSION procedure.
0 more bytes may be needed for Residuals plots.

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

Pairwise Deletion of Missing Data

	Mean	Std Dev	Cases	Label
ZRE_5	-,001	1,000	10713	Standardized Residual
G6TI	1,440	,496	10953	TITULARIDAD DEL CENTRO
G6TA	2,651	,500	10953	TAMADO DEL CENTRO
LP601	1,686	,464	8357	P.1. SEXO
G602	3,749	,558	10423	P.2. EN QUE ADO NACISTE
G603	1,505	,500	10666	P.3. SEXO
G604	3,448	1,158	10544	P.4. COMIENZO DE LA ESCOLARIDAD
G605	2,547	,769	5998	P.5. NIVEL DE ESTUDIOS
G629R	1,811	,392	10618	HA REPETIDO CURSO ALGUNA VEZ
G651A	4,600	,731	10299	51.A. IR BIEN EN LENGUA CASTELLANA
FAC1_1	,049	,998	8012	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC1_2	,098	,986	4856	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_2	,019	,991	4856	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC3_2	,021	1,007	4856	REGR factor score 3 for analysis 1
FAC4_2	,106	,965	4856	REGR factor score 4 for analysis 1
FAC1_3	,007	,986	7446	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC1_4	-,027	1,015	3712	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_4	,061	,969	3712	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC3_4	-,011	,957	3712	REGR factor score 3 for analysis 1
FAC4_4	,067	,955	3712	REGR factor score 4 for analysis 1
FAC5_4	,046	,983	3712	REGR factor score 5 for analysis 1
FAC6_4	,080	,994	3712	REGR factor score 6 for analysis 1
FAC1_7	-,012	1,022	3350	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_7	,038	1,075	3350	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC1_8	-,038	,995	7541	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_8	-,040	,989	7541	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC3_8	-,025	,984	7541	REGR factor score 3 for analysis 1
FAC1_9	-,006	,996	10098	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_9	-,010	,998	10098	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC1_10	,000	,998	10112	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC1_11	,029	,972	9627	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_11	,010	,991	9627	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC3_11	,014	,991	9627	REGR factor score 3 for analysis 1
FAC1_12	,054	,922	6646	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_12	,029	1,007	6646	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC3_12	-,033	,982	6646	REGR factor score 3 for analysis 1
FAC4_12	-,004	,957	6646	REGR factor score 4 for analysis 1
FAC5_12	-,006	,969	6646	REGR factor score 5 for analysis 1
FAC1_13	,089	,944	5786	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_13	-,044	,980	5786	REGR factor score 2 for analysis 1
FAC1_14	,000	,993	8229	REGR factor score 1 for analysis 1
FAC2_14	,012	,996	8229	REGR factor score 2 for analysis 1

FAC1_15	,063	,947	6321	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_16	-,026	1,005	7484	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_17	,124	1,009	3938	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_17	-,020	,945	3938	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC3_17	,057	1,004	3938	REGR factor score	3 for analysis	1
FAC4_17	,034	,991	3938	REGR factor score	4 for analysis	1
FAC1_18	,022	1,008	7347	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_19	-,033	,970	6821	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_19	,011	,953	6821	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC3_19	,032	1,011	6821	REGR factor score	3 for analysis	1
FAC4_19	,023	,970	6821	REGR factor score	4 for analysis	1
FAC1_20	,008	1,006	7846	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_20	-,015	1,003	7846	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC1_21	,001	1,007	7810	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_21	,001	1,003	7810	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC3_21	,011	,982	7810	REGR factor score	3 for analysis	1
FAC1_22	-,063	,953	6493	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_22	,000	1,002	6493	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC3_22	,017	,998	6493	REGR factor score	3 for analysis	1
FAC1_23	,000	1,000	4856	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_23	,000	1,000	4856	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC1_24	,000	1,000	3712	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_24	,000	1,000	3712	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC1_25	,000	1,000	3350	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_26	,000	1,000	7541	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_27	,000	1,000	10098	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_28	,000	1,000	9627	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_29	,000	1,000	6646	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_29	,000	1,000	6646	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC1_30	,000	1,000	5786	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_31	,000	1,000	8229	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_32	,000	1,000	3938	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_33	,000	1,000	6821	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC2_33	,000	1,000	6821	REGR factor score	2 for analysis	1
FAC1_34	,000	1,000	7846	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_35	,000	1,000	7810	REGR factor score	1 for analysis	1
FAC1_36	,000	1,000	6493	REGR factor score	1 for analysis	1

Minimum Pairwise N of Cases = 1389

* * * * MULTIPLE REGRESSION * * * *

Equation Number 1 Dependent Variable.. ZRE_5 Standardized Residual

Descriptive Statistics are printed on Page 11

Block Number	1.	Method: Stepwise	Criteria	PIN	,0100	POUT	,0500	
G6T1	G6TA	LP601	G602	G603	G604	G605	G629R	G651A
FAC1_1	FAC1_2	FAC2_2	FAC3_2	FAC4_2	FAC1_3	FAC1_4	FAC2_4	FAC3_4
FAC4_4	FAC5_4	FAC6_4	FAC1_7	FAC2_7	FAC1_8	FAC2_8	FAC3_8	FAC1_9
FAC2_9	FAC1_10	FAC1_11	FAC2_11	FAC3_11	FAC1_12	FAC2_12	FAC3_12	FAC4_12
FAC5_12	FAC1_13	FAC2_13	FAC1_14	FAC2_14	FAC1_15	FAC1_16	FAC1_17	FAC2_17
FAC3_17	FAC4_17	FAC1_18	FAC1_19	FAC2_19	FAC3_19	FAC4_19	FAC1_20	FAC2_20
FAC1_21	FAC2_21	FAC3_21	FAC1_22	FAC2_22	FAC3_22	FAC1_1	FAC1_23	FAC2_23
FAC1_3	FAC1_24	FAC2_24	FAC1_25	FAC1_26	FAC1_27	FAC1_10	FAC1_28	FAC1_29
FAC2_29	FAC1_30	FAC1_31	FAC1_15	FAC1_16	FAC1_32	FAC1_18	FAC1_33	FAC2_33
FAC1_34	FAC1_35	FAC1_36						

Variable(s) Entered on Step Number
1.. G605 P.5. NIVEL DE ESTUDIOS

Multiple R ,36634
R Square ,13420
Adjusted R Square ,13358
Standard Error ,93077

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	1	186,25589	186,25589
Residual	1387	1201,61455	,86634

F = 214,99151 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G605	,476362	,032488	,366337	14,663	,0000
(Constant)	-1,214162	,083219		-14,590	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6T1	-,042642	-,045526	,986874	-1,697	,0900
G6TA	,059793	,064246	,999560	2,397	,0167
LP601	,009248	,009933	,998954	,370	,7116
G602	,233811	,234980	,874475	9,000	,0000
G603	,072798	,077089	,970867	2,879	,0041
G604	,061060	,065159	,985952	2,431	,0152
G629R	,249368	,251693	,882017	9,682	,0000
G651A	,070153	,074716	,982109	2,789	,0054
FAC1_1	,214996	,222362	,926144	8,491	,0000
FAC1_2	,150898	,159159	,963197	6,002	,0000
FAC2_2	,041888	,045007	,999562	1,677	,0937
FAC3_2	-,112182	-,120543	,999670	-4,521	,0000
FAC4_2	-,017127	-,018390	,998220	-,685	,4936
FAC1_3	-,101316	-,108500	,992928	-4,063	,0001
FAC1_4	-,025766	-,027650	,997066	-1,030	,3033
FAC2_4	,084761	,090073	,977709	3,367	,0008
FAC3_4	,016927	,018191	,999936	,677	,4983
FAC4_4	-,021989	-,023553	,993351	-,877	,3806
FAC5_4	-,005978	-,006424	,999999	-,239	,8110
FAC6_4	-,120744	-,129735	,999533	-4,871	,0000
FAC1_7	-,009246	-,009936	,999799	-,370	,7115
FAC2_7	,064441	,069124	,996189	2,580	,0100
FAC1_8	,024707	,026527	,998058	,988	,3234
FAC2_8	,088373	,094964	,999758	3,551	,0004
FAC3_8	-,045898	-,049327	,999986	-1,839	,0662
FAC1_9	-,065867	-,069252	,957080	-2,584	,0099
FAC2_9	-,081089	-,086920	,994795	-3,248	,0012
FAC1_10	,050877	,054577	,996335	2,035	,0421
FAC1_11	,092751	,098194	,970407	3,673	,0002
FAC2_11	-,013622	-,014635	,999300	-,545	,5859
FAC3_11	,075110	,080201	,987143	2,995	,0028
FAC1_12	,129873	,139261	,995492	5,236	,0000
FAC2_12	-,032557	-,034983	,999628	-1,303	,1927
FAC3_12	-,061869	-,066091	,987993	-2,466	,0138
FAC4_12	9,581E-04	,001029	,998790	,038	,9694
FAC5_12	-,052050	-,055931	,999733	-2,086	,0372
FAC1_13	,142353	,152125	,988736	5,730	,0000
FAC2_13	-,031376	-,033718	,999910	-1,256	,2093
FAC1_14	,020378	,021889	,998910	,815	,4152
FAC2_14	,010906	,011721	,999908	,436	,6626
FAC1_15	,036974	,039729	,999603	1,480	,1390
FAC1_16	,060289	,064541	,992215	2,408	,0162
FAC1_17	-,012628	-,013571	,999924	-,505	,6134
FAC2_17	-,030127	-,032211	,989685	-1,200	,2304
FAC3_17	-,049514	-,053139	,997237	-1,981	,0478
FAC4_17	,014028	,015059	,997672	,561	,5751
FAC1_18	,044185	,047461	,998938	1,769	,0771
FAC1_19	,019226	,020662	,999919	,769	,4418
FAC2_19	,007627	,008196	,999796	,305	,7603
FAC3_19	-,018277	-,019606	,996226	-,730	,4655
FAC4_19	-,009068	-,009746	,999922	-,363	,7168
FAC1_20	-,043279	-,046472	,998259	-1,732	,0835
FAC2_20	-,041946	-,045078	,999917	-1,680	,0932
FAC1_21	-,030352	-,032604	,998983	-1,214	,2248
FAC2_21	-,010781	-,011583	,999437	-,431	,6663
FAC3_21	-,002348	-,002522	,998973	-,094	,9252
FAC1_22	-,082116	-,088200	,998847	-3,296	,0010
FAC2_22	-,001310	-,001408	,999746	-,052	,9582
FAC3_22	-,037529	-,040311	,998947	-1,502	,1333
FAC1_23	,004755	,005084	,989845	,189	,8499

FAC2_23	-,019758	-,021177	,994635	-,789	,4305
FAC1_24	-,036998	-,039456	,984642	-1,470	,1418
FAC2_24	,025974	,027905	,999271	1,039	,2989
FAC1_25	,038220	,041053	,998878	1,530	,1263
FAC1_26	,056178	,060333	,998595	2,250	,0246
FAC1_27	-,102659	-,108300	,963565	-4,056	,0001
FAC1_28	,093456	,098928	,970155	3,701	,0002
FAC1_29	-,103027	-,110420	,994506	-4,136	,0000
FAC2_29	,002196	,002360	,999990	,088	,9300
FAC1_30	,076068	,081496	,993790	3,044	,0024
FAC1_31	,019917	,021397	,999300	,797	,4257
FAC1_32	-,033548	-,036051	,999821	-1,343	,1795
FAC1_33	-,016620	-,017862	,999991	-,665	,5061
FAC2_33	-,017960	-,019286	,998396	-,718	,4728
FAC1_34	-,053468	-,057434	,998994	-2,142	,0324
FAC1_35	-,011965	-,012856	,999587	-,479	,6323
FAC1_36	-,072239	-,077556	,997951	-2,896	,0038

Variable(s) Entered on Step Number

2.. G629R HA REPETIDO CURSO ALGUNA VEZ

Multiple R ,43480
R Square ,18905
Adjusted R Square ,18788
Standard Error ,90113

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	2	262,37725	131,18863
Residual	1386	1125,49319	,81204

F = 161,55356 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G605	,364982	,033491	,280682	10,898	,0000
G629R	,636735	,065765	,249368	9,682	,0000
(Constant)	-2,083550	,120642		-17,271	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6T1	-,062599	-,068818	,875965	-2,567	,0104
G6TA	,062218	,069071	,881540	2,577	,0101
LP601	,013938	,015467	,880794	,576	,5649
G602	,081943	,046955	,266271	1,749	,0804
G603	,060192	,065765	,863995	2,453	,0143
G604	,048559	,053466	,874319	1,993	,0465
G651A	,051128	,056076	,873466	2,090	,0368
FAC1_1	,182816	,193191	,842532	7,328	,0000
FAC1_2	,136826	,148839	,859219	5,602	,0000
FAC2_2	,037261	,041360	,881400	1,541	,1237
FAC3_2	-,104347	-,115788	,880999	-4,338	,0000
FAC4_2	-,013719	-,015220	,880261	-,566	,5712
FAC1_3	-,085075	-,093901	,877580	-3,510	,0005
FAC1_4	-,023341	-,025879	,880040	-,963	,3355
FAC2_4	,075461	,082791	,867745	3,092	,0020
FAC3_4	,016386	,018196	,881956	,677	,4983
FAC4_4	-,026333	-,029139	,877653	-1,085	,2782
FAC5_4	3,446E-05	,000038	,881436	,001	,9989
FAC6_4	-,112123	-,124392	,880778	-4,666	,0000
FAC1_7	,007979	,008835	,877270	,329	,7423

FAC2_7	,070359	,077958	,878109	2,910	,0037
FAC1_8	,033444	,037077	,880804	1,381	,1676
FAC2_8	,087056	,096660	,881775	3,614	,0003
FAC3_8	-,036842	-,040880	,880682	-1,523	,1281
FAC1_9	-,038587	-,041636	,859981	-1,551	,1212
FAC2_9	-,063047	-,069614	,876583	-2,597	,0095
FAC1_10	,037759	,041786	,879209	1,556	,1198
FAC1_11	,056424	,060940	,859780	2,272	,0232
FAC2_11	-,012568	-,013952	,881402	-,519	,6037
FAC3_11	,054257	,059617	,874818	2,223	,0264
FAC1_12	,111562	,123198	,876210	4,620	,0000
FAC2_12	-,027466	-,030487	,881439	-1,135	,2565
FAC3_12	-,040890	-,044948	,874799	-1,674	,0943
FAC4_12	,006334	,007027	,880568	,262	,7937
FAC5_12	-,057259	-,063559	,881552	-2,370	,0179
FAC1_13	,130602	,144019	,876024	5,416	,0000
FAC2_13	-,041178	-,045685	,880494	-1,702	,0890
FAC1_14	,017946	,019917	,881352	,741	,4586
FAC2_14	,004087	,004537	,881268	,169	,8659
FAC1_15	,033791	,037513	,881843	1,397	,1626
FAC1_16	,055540	,061422	,876921	2,290	,0222
FAC1_17	-,011188	-,012423	,881923	-,462	,6439
FAC2_17	-,034693	-,038319	,872839	-1,427	,1538
FAC3_17	-,046181	-,051207	,879420	-1,908	,0566
FAC4_17	,006462	,007163	,880981	,267	,7898
FAC1_18	,041733	,046316	,880985	1,726	,0847
FAC1_19	,009737	,010804	,880564	,402	,6877
FAC2_19	,006995	,007766	,881879	,289	,7726
FAC3_19	-,015724	-,017427	,879446	-,649	,5167
FAC4_19	-,006247	-,006937	,881880	-,258	,7963
FAC1_20	-,034618	-,038382	,880799	-1,429	,1531
FAC2_20	-,035640	-,039560	,881372	-1,473	,1409
FAC1_21	-,030946	-,034347	,881179	-1,279	,2011
FAC2_21	-,007031	-,007805	,881336	-,290	,7715
FAC3_21	-2,350E-04	-,000261	,881045	-,010	,9923
FAC1_22	-,073231	-,081214	,880718	-3,032	,0025
FAC2_22	-4,471E-04	-,000496	,881851	-,018	,9853
FAC3_22	-,033979	-,037709	,881454	-1,404	,1604
FAC1_23	,003371	,003724	,874437	,139	,8898
FAC2_23	-,018439	-,020420	,878070	-,760	,4473
FAC1_24	-,038089	-,041970	,870365	-1,563	,1182
FAC2_24	,027131	,030117	,881372	1,121	,2623
FAC1_25	,054512	,060358	,877886	2,250	,0246
FAC1_26	,063035	,069919	,881273	2,608	,0092
FAC1_27	-,071938	-,077706	,865586	-2,901	,0038
FAC1_28	,060539	,065528	,863805	2,444	,0147
FAC1_29	-,077396	-,085157	,870679	-3,181	,0015
FAC2_29	,004204	,004668	,881952	,174	,8621
FAC1_30	,061217	,067627	,878371	2,523	,0118
FAC1_31	,014067	,015610	,881465	,581	,5613
FAC1_32	-,036192	-,040184	,881779	-1,497	,1347
FAC1_33	-,011449	-,012710	,881586	-,473	,6363
FAC2_33	-,013962	-,015490	,881127	-,577	,5643
FAC1_34	-,044091	-,048896	,880582	-1,822	,0687
FAC1_35	-,013705	-,015216	,881604	-,566	,5713
FAC1_36	-,064475	-,071484	,881032	-2,667	,0077

Variable(s) Entered on Step Number

3.. FAC1_2 REGR factor score 1 for analysis 1

Multiple R ,45499
R Square ,20702
Adjusted R Square ,20530
Standard Error ,89142

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	3	287,31027	95,77009
Residual	1385	1100,56018	,79463

F = 120,52187 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G605	,334753	,033567	,257435	9,973	,0000
G629R	,614424	,065178	,240630	9,427	,0000
FAC1_2	,138765	,024773	,136826	5,602	,0000
(Constant)	-1,979792	,120770		-16,393	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6T1	-,055456	-,061563	,852632	-2,295	,0219
G6TA	,061460	,068997	,858801	2,573	,0102
LP601	,011126	,012482	,858261	,464	,6424
G602	,075200	,043561	,266089	1,622	,1050
G603	,042127	,046097	,846730	1,717	,0863
G604	,043508	,048410	,852824	1,803	,0716
G651A	,039642	,043802	,853197	1,631	,1031
FAC1_1	,158338	,164394	,832042	6,200	,0000
FAC2_2	,047960	,053673	,859058	2,000	,0457
FAC3_2	-,136422	-,150026	,857975	-5,645	,0000
FAC4_2	-,030703	-,034182	,858704	-1,272	,2035
FAC1_3	-,077066	-,085856	,857520	-3,206	,0014
FAC1_4	-,017455	-,019553	,857865	-,728	,4670
FAC2_4	,056096	,061513	,850148	2,293	,0220
FAC3_4	,019633	,022040	,859203	,820	,4123
FAC4_4	-,043374	-,048175	,857044	-1,794	,0730
FAC5_4	,005966	,006691	,858982	,249	,8035
FAC6_4	-,129288	-,144085	,859042	-5,417	,0000
FAC1_7	,010737	,012021	,859024	,447	,6548
FAC2_7	,063069	,070557	,856439	2,631	,0086
FAC1_8	,053342	,059210	,859189	2,207	,0275
FAC2_8	,107123	,119177	,859193	4,465	,0000
FAC3_8	-,029321	-,032848	,858913	-1,223	,2217
FAC1_9	-,011875	-,012704	,845187	-,473	,6365
FAC2_9	-,059220	-,066097	,858109	-2,464	,0138
FAC1_10	,030660	,034263	,858517	1,275	,2024
FAC1_11	,040375	,043775	,852211	1,630	,1033
FAC2_11	-,017494	-,019625	,858868	-,730	,4654
FAC3_11	,038485	,042451	,856485	1,581	,1142
FAC1_12	,113324	,126543	,858040	4,746	,0000
FAC2_12	-,021364	-,023955	,858302	-,891	,3728
FAC3_12	-,018775	-,020577	,857438	-,766	,4440
FAC4_12	,007287	,008176	,857764	,304	,7610
FAC5_12	-,051143	-,057348	,859020	-2,137	,0328
FAC1_13	,124928	,139180	,854456	5,229	,0000
FAC2_13	-,043594	-,048902	,859161	-1,821	,0688
FAC1_14	,025372	,028432	,858108	1,058	,2902
FAC2_14	,001459	,001638	,859204	,061	,9514
FAC1_15	,033603	,037724	,859059	1,404	,1604
FAC1_16	,054956	,061460	,854471	2,291	,0221
FAC1_17	-,012225	-,013728	,859150	-,511	,6096
FAC2_17	-,030850	-,034444	,851270	-1,282	,2000
FAC3_17	-,048356	-,054214	,856985	-2,020	,0436
FAC4_17	,009348	,010478	,858025	,390	,6967
FAC1_18	,039751	,044608	,858096	1,661	,0969
FAC1_19	,008275	,009284	,858728	,345	,7298
FAC2_19	,006988	,007847	,859088	,292	,7704
FAC3_19	-,018537	-,020772	,856462	-,773	,4397
FAC4_19	-,003328	-,003736	,859004	-,139	,8895
FAC1_20	-,037802	-,042372	,858450	-1,578	,1148
FAC2_20	-,034733	-,038987	,859216	-1,451	,1469
FAC1_21	-,033011	-,037047	,858290	-1,379	,1681
FAC2_21	-,006548	-,007350	,858545	-,273	,7845
FAC3_21	-,003527	-,003958	,858504	-,147	,8830
FAC1_22	-,070678	-,079250	,859015	-2,958	,0032
FAC2_22	-,001076	-,001208	,859044	-,045	,9642
FAC3_22	-,025918	-,029032	,859020	-1,081	,2801
FAC1_23	-,144368	-,122924	,557360	-4,608	,0000
FAC2_23	,030194	,031844	,850986	1,185	,2361

FAC1_24	-,066244	-,072462	,853039	-2,703	,0070
FAC2_24	,029716	,033352	,858457	1,241	,2147
FAC1_25	,051082	,057178	,857053	2,131	,0333
FAC1_26	,090109	,099425	,859204	3,717	,0002
FAC1_27	-,052503	-,056707	,848346	-2,113	,0348
FAC1_28	,041177	,044581	,851947	1,660	,0971
FAC1_29	-,066930	-,074228	,858948	-2,769	,0057
FAC2_29	,001218	,001367	,859214	,051	,9594
FAC1_30	,055536	,061985	,857503	2,310	,0210
FAC1_31	,016904	,018966	,858893	,706	,4805
FAC1_32	-,034651	-,038903	,859042	-1,448	,1477
FAC1_33	-,009476	-,010638	,859176	-,396	,6923
FAC2_33	-,014876	-,016689	,858314	-,621	,5347
FAC1_34	-,045468	-,050989	,858958	-1,899	,0577
FAC1_35	-,016412	-,018423	,858699	-,685	,4932
FAC1_36	-,058274	-,065264	,858759	-2,433	,0151

Variable(s) Entered on Step Number

4.. FAC2_2 REGR factor score 3 for analysis 1

Multiple R ,47420
R Square ,22486
Adjusted R Square ,22262
Standard Error ,88165

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	4	312,08141	78,02035
Residual	1384	1075,78903	,77730

F = 100,37300 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G605	,327618	,033223	,251948	9,861	,0000
G629R	,597316	,064535	,233930	9,256	,0000
FAC1_2	,166836	,025001	,164504	6,673	,0000
FAC3_2	-,135491	,024001	-,136422	-5,645	,0000
(Constant)	-1,930596	,119764		-16,120	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6T1	-,061625	-,069125	,851645	-2,577	,0101
G6TA	,057332	,065068	,857602	2,425	,0154
LP601	,010189	,011561	,857035	,430	,6673
G602	,071202	,041712	,266025	1,553	,1208
G603	,035034	,038721	,845890	1,441	,1498
G604	,046987	,052861	,851452	1,969	,0492
G651A	,046123	,051489	,851701	1,917	,0554
FAC1_1	,171203	,179192	,829791	6,774	,0000
FAC2_2	,052109	,058956	,857841	2,196	,0282
FAC4_2	-,015976	-,017879	,857262	-,665	,5062
FAC1_3	-,078360	-,088293	,856253	-3,296	,0010
FAC1_4	-,006791	-,007670	,856817	-,285	,7755
FAC2_4	,065281	,072250	,848456	2,694	,0071
FAC3_4	,010768	,012199	,857935	,454	,6501
FAC4_4	-,029052	-,032445	,855407	-1,207	,2276
FAC5_4	,007264	,008239	,857729	,306	,7593
FAC6_4	-,105754	-,116570	,857529	-4,365	,0000
FAC1_7	,005762	,006520	,857815	,242	,8084
FAC2_7	,057762	,065307	,855346	2,434	,0151
FAC1_8	,036238	,040334	,857873	1,501	,1335
FAC2_8	,088071	,097866	,857975	3,657	,0003

FAC3_8	-,039131	-,044226	,857751	-1,646	,0999
FAC1_9	-,024866	-,026794	,843112	-,997	,3190
FAC2_9	-,065154	-,073484	,856763	-2,740	,0062
FAC1_10	,036648	,041383	,857189	1,540	,1237
FAC1_11	,049932	,054632	,850556	2,035	,0421
FAC2_11	-,010146	-,011495	,857548	-,428	,6691
FAC3_11	,043706	,048727	,855105	1,814	,0699
FAC1_12	,107262	,121011	,856908	4,534	,0000
FAC2_12	-,025053	-,028403	,857118	-1,057	,2908
FAC3_12	-,025759	-,028518	,856042	-1,061	,2889
FAC4_12	,003994	,004530	,856589	,168	,8662
FAC5_12	-,046088	-,052233	,857813	-1,945	,0520
FAC1_13	,128907	,145197	,853083	5,458	,0000
FAC2_13	-,050966	-,057742	,857885	-2,151	,0317
FAC1_14	,016947	,019170	,857008	,713	,4759
FAC2_14	,004342	,004927	,857966	,183	,8546
FAC1_15	,031852	,036164	,857827	1,346	,1786
FAC1_16	,056814	,064259	,853174	2,395	,0168
FAC1_17	-,007705	-,008745	,857885	-,325	,7450
FAC2_17	-,027447	-,030985	,850201	-1,153	,2492
FAC3_17	-,047800	-,054205	,855735	-2,019	,0437
FAC4_17	,006039	,006844	,856843	,255	,7991
FAC1_18	,040869	,046386	,856875	1,727	,0844
FAC1_19	,005340	,006058	,857451	,225	,8218
FAC2_19	,005841	,006633	,857852	,247	,8052
FAC3_19	-,013797	-,015627	,855352	-,581	,5612
FAC4_19	-,003275	-,003718	,857761	-,138	,8900
FAC1_20	-,030842	-,034918	,857306	-1,299	,1940
FAC2_20	-,034264	-,038901	,857972	-1,448	,1479
FAC1_21	-,033055	-,037521	,857048	-1,396	,1628
FAC2_21	-,008361	-,009492	,857328	-,353	,7241
FAC3_21	-,002793	-,003169	,857253	-,118	,9062
FAC1_22	-,071496	-,081084	,857766	-3,025	,0025
FAC2_22	-,004287	-,004867	,857777	-,181	,8564
FAC3_22	-,023971	-,027156	,857791	-1,010	,3125
FAC1_23	-,017319	-,009315	,224220	-,346	,7291
FAC2_23	,053112	,055994	,802699	2,086	,0372
FAC1_24	-,039409	-,042648	,850293	-1,587	,1126
FAC2_24	,019260	,021796	,857357	,811	,4177
FAC1_25	,043860	,049581	,855985	1,846	,0651
FAC1_26	,066453	,072782	,857966	2,714	,0067
FAC1_27	-,065712	-,071487	,846373	-2,665	,0078
FAC1_28	,052007	,056786	,850223	2,115	,0346
FAC1_29	-,070641	-,079212	,857673	-2,955	,0032
FAC2_29	,002450	,002782	,857969	,103	,9176
FAC1_30	,053173	,060018	,856315	2,236	,0255
FAC1_31	,013548	,015370	,857682	,572	,5676
FAC1_32	-,031644	-,035925	,857819	-1,337	,1815
FAC1_33	-,007516	-,008533	,857926	-,317	,7510
FAC2_33	-,011109	-,012600	,857131	-,469	,6394
FAC1_34	-,040918	-,046385	,857753	-1,727	,0844
FAC1_35	-,015109	-,017152	,857472	-,638	,5236
FAC1_36	-,058691	-,066483	,857512	-2,478	,0133

Variable(s) Entered on Step Number
 5.. FAC1_13 REGR factor score 1 for analysis 1

Multiple R ,49113
 R Square ,24120
 Adjusted R Square ,23846
 Standard Error ,87262

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	5	334,76124	66,95225
Residual	1383	1053,10921	,76147

F = 87,92531 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G605	,314027	,032977	,241496	9,523	,0000
G629R	,579881	,063954	,227102	9,067	,0000
FAC1_2	,161801	,024762	,159540	6,534	,0000
FAC3_2	-,139220	,023765	-,140177	-5,858	,0000
FAC1_13	,136515	,025014	,128907	5,458	,0000
(Constant)	-1,876027	,118959		-15,770	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TI	-,084845	-,094917	,848347	-3,545	,0004
G6TA	,033569	,037761	,853051	1,405	,1603
LP601	,011209	,012855	,852119	,478	,6328
G602	,059629	,035267	,265431	1,312	,1898
G603	,033293	,037188	,841330	1,383	,1668
G604	,039800	,045183	,847227	1,681	,0929
G651A	,043504	,049076	,847095	1,827	,0680
FAC1_1	,168720	,178454	,825609	6,742	,0000
FAC2_2	,028164	,031589	,852427	1,175	,2402
FAC4_2	-,036598	-,040913	,852823	-1,522	,1282
FAC1_3	-,079697	-,090756	,851321	-3,388	,0007
FAC1_4	-,016717	-,019026	,851540	-,707	,4794
FAC2_4	,060421	,067540	,844154	2,517	,0120
FAC3_4	,012695	,014535	,853055	,540	,5890
FAC4_4	-,032483	-,036651	,850722	-1,363	,1730
FAC5_4	,033754	,037941	,852188	1,411	,1583
FAC6_4	-,099976	-,111266	,852498	-4,162	,0000
FAC1_7	-,001780	-,002032	,853011	-,076	,9398
FAC2_7	,049118	,055994	,850940	2,085	,0373
FAC1_8	,038680	,043505	,853006	1,619	,1057
FAC2_8	,086987	,097693	,853081	3,649	,0003
FAC3_8	-,043726	-,049917	,852928	-1,858	,0634
FAC1_9	-,018896	-,020558	,839085	-,764	,4447
FAC2_9	-,061404	-,069965	,852022	-2,607	,0092
FAC1_10	,035557	,040580	,852338	1,510	,1313
FAC1_11	,049562	,054807	,845780	2,041	,0415
FAC2_11	-,011703	-,013400	,852694	-,498	,6184
FAC3_11	,044283	,049898	,850212	1,857	,0635
FAC1_12	,069225	,073376	,849773	2,735	,0063
FAC2_12	-,006524	-,007396	,851509	-,275	,7834
FAC3_12	-,029248	-,032716	,851006	-1,217	,2239
FAC4_12	,021533	,024467	,850896	,910	,3631
FAC5_12	-,056097	-,064074	,852759	-2,387	,0171
FAC2_13	-,057291	-,065526	,852919	-2,441	,0148
FAC1_14	,016313	,018650	,852147	,693	,4882
FAC2_14	-,022144	-,024885	,852782	-,925	,3549
FAC1_15	1,759E-04	,000196	,853054	,007	,9942
FAC1_16	,021459	,023482	,850480	,873	,3827
FAC1_17	-,004662	-,005347	,852960	-,199	,8425
FAC2_17	-,007728	-,008711	,847008	-,324	,7461
FAC3_17	-,027310	-,030867	,849554	-1,148	,2512
FAC4_17	,017580	,020056	,851499	,746	,4559
FAC1_18	,020273	,022936	,851049	,853	,3939
FAC1_19	-,005409	-,006181	,852259	-,230	,8183
FAC2_19	,009026	,010357	,852920	,385	,7003
FAC3_19	-,002705	-,003085	,851051	-,115	,9087
FAC4_19	-,006876	-,007888	,852924	-,293	,7694
FAC1_20	-,002986	-,003334	,852967	-,124	,9014
FAC2_20	-,014518	-,016452	,852915	-,612	,5409
FAC1_21	-,013638	-,015458	,852692	-,575	,5656
FAC2_21	-,009246	-,010608	,852467	-,394	,6934
FAC3_21	-,003258	-,003737	,852382	-,139	,8895
FAC1_22	-,031926	-,034449	,852988	-1,281	,2003
FAC2_22	-,010862	-,012448	,852774	-,463	,6436
FAC3_22	-,007484	-,008497	,853063	-,316	,7521
FAC1_23	-,065557	-,035108	,217622	-1,306	,1918
FAC2_23	,025315	,026374	,792629	,981	,3269

FAC1_24	-,037822	-,041365	,845344	-1,539	,1240
FAC2_24	,041930	,047280	,851721	1,760	,0787
FAC1_25	,032916	,037465	,851605	1,394	,1636
FAC1_26	,066090	,073160	,853072	2,727	,0065
FAC1_27	-,059055	-,064848	,842319	-2,416	,0158
FAC1_28	,051673	,057025	,845449	2,123	,0339
FAC1_29	-,032923	-,035391	,853057	-1,316	,1882
FAC2_29	,006728	,007717	,853060	,287	,7742
FAC1_30	-,082995	-,065499	,470618	-2,440	,0148
FAC1_31	-,003507	-,003986	,853021	-,148	,8822
FAC1_32	-,009567	-,010808	,853083	-,402	,6879
FAC1_33	-,007674	-,008806	,853035	-,327	,7434
FAC2_33	-,001369	-,001565	,852523	-,058	,9536
FAC1_34	-,011951	-,013321	,853081	-,495	,6205
FAC1_35	-,003032	-,003464	,852834	-,129	,8976
FAC1_36	-,027488	-,030408	,853070	-1,131	,2583

Variable(s) Entered on Step Number
6.. FAC6_4 REGR factor score 6 for analysis 1

Multiple R ,50060
R Square ,25060
Adjusted R Square ,24735
Standard Error ,86752

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	6	347,79877	57,96646
Residual	1382	1040,07167	,75258

F = 77,02320 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G605	,317601	,032795	,244245	9,684	,0000
G629R	,571042	,063615	,223640	8,977	,0000
FAC1_2	,169523	,024687	,167153	6,867	,0000
FAC3_2	-,118041	,024168	-,118853	-4,884	,0000
FAC6_4	-,100586	,024167	-,099976	-4,162	,0000
FAC1_13	,131808	,024894	,124461	5,295	,0000
(Constant)	-1,861867	,118312		-15,737	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6T1	-,082612	-,092973	,847842	-3,470	,0005
G6TA	,028934	,032714	,852451	1,216	,2240
LP601	,013662	,015761	,851573	,586	,5581
G602	,057571	,034261	,265400	1,274	,2029
G603	,037470	,042079	,840953	1,565	,1178
G604	,041188	,047046	,846701	1,750	,0803
G651A	,052082	,058914	,846784	2,193	,0285
FAC1_1	,183976	,194395	,825594	7,365	,0000
FAC2_2	,025619	,028903	,851875	1,075	,2828
FAC4_2	-,030201	-,033899	,852286	-1,260	,2077
FAC1_3	-,080288	-,091999	,850750	-3,433	,0006
FAC1_4	-,005786	-,006584	,850714	-,245	,8067
FAC2_4	,079485	,088122	,844087	3,288	,0010
FAC3_4	,010369	,011942	,852476	,444	,6572
FAC4_4	-,023644	-,026732	,850332	-,994	,3205
FAC5_4	,032436	,036683	,851585	1,364	,1727
FAC1_7	-,006812	-,007815	,852403	-,290	,7715
FAC2_7	,047652	,054657	,850323	2,034	,0421

FAC1_8	,017794	,019647	,852485	,730	,4654
FAC2_8	,061177	,065353	,839815	2,434	,0151
FAC3_8	-,051769	-,059282	,852291	-2,207	,0275
FAC1_9	-,032657	-,035453	,839009	-1,318	,1876
FAC2_9	-,060469	-,069328	,851423	-2,583	,0099
FAC1_10	,046849	,053475	,851885	1,990	,0468
FAC1_11	,060204	,066657	,845538	2,483	,0132
FAC2_11	-,007947	-,009149	,852145	-,340	,7339
FAC3_11	,055950	,063046	,849878	2,348	,0190
FAC1_12	,074883	,079762	,846569	2,974	,0030
FAC2_12	-,007086	-,008083	,850915	-,300	,7639
FAC3_12	-,045814	-,050940	,850708	-1,895	,0582
FAC4_12	,018525	,021170	,850242	,787	,4315
FAC5_12	-,056423	-,064849	,852178	-2,415	,0159
FAC2_13	-,059918	-,068935	,852350	-2,568	,0103
FAC1_14	,013932	,016022	,851527	,595	,5516
FAC2_14	-,017273	-,019508	,852153	-,725	,4685
FAC1_15	,004295	,004801	,852457	,178	,8584
FAC1_16	,022858	,025166	,849932	,935	,3497
FAC1_17	-,008070	-,009307	,852355	-,346	,7295
FAC2_17	-,014505	-,016415	,846656	-,610	,5419
FAC3_17	-,037793	-,042756	,848636	-1,590	,1120
FAC4_17	,026057	,029806	,851064	1,108	,2680
FAC1_18	,024223	,027555	,850376	1,024	,3058
FAC1_19	-,008259	-,009492	,851715	-,353	,7243
FAC2_19	,004101	,004729	,852302	,176	,8605
FAC3_19	4,396E-04	,000504	,850396	,019	,9851
FAC4_19	-,001835	-,002115	,852369	-,079	,9374
FAC1_20	-,004224	-,004746	,852388	-,176	,8600
FAC2_20	-,018926	-,021560	,852301	-,801	,4230
FAC1_21	-,014662	-,016722	,852118	-,622	,5344
FAC2_21	-,003296	-,003799	,851952	-,141	,8878
FAC3_21	-,003674	-,004240	,851792	-,158	,8748
FAC1_22	-,032048	-,034796	,852403	-1,294	,1959
FAC2_22	-,009558	-,011021	,852178	-,410	,6822
FAC3_22	-,004716	-,005385	,852471	-,200	,8414
FAC1_23	-,051728	-,027811	,216624	-1,034	,3014
FAC2_23	,023433	,024561	,789460	,913	,3614
FAC1_24	,062787	,049832	,472053	1,854	,0639
FAC2_24	,023284	,025895	,850692	,963	,3359
FAC1_25	,028155	,032207	,850925	1,197	,2313
FAC1_26	,035094	,036596	,814930	1,361	,1738
FAC1_27	-,067449	-,074297	,842069	-2,769	,0057
FAC1_28	,066249	,072915	,845292	2,717	,0067
FAC1_29	-,045806	-,049199	,852434	-1,831	,0674
FAC2_29	,004522	,005218	,852469	,194	,8463
FAC1_30	-,086729	-,068850	,470543	-2,565	,0104
FAC1_31	-,001960	-,002242	,852442	-,083	,9336
FAC1_32	-,015814	-,017942	,852496	-,667	,5050
FAC1_33	-8,682E-04	-,001000	,852471	-,037	,9704
FAC2_33	,001867	,002146	,851900	,080	,9364
FAC1_34	-,015617	-,017505	,852493	-,651	,5154
FAC1_35	-,007279	-,008359	,852281	-,311	,7561
FAC1_36	-,025262	-,028113	,852481	-1,045	,2961

Variable(s) Entered on Step Number
7.. G6TI TITULARIDAD DEL CENTRO

Multiple R ,50703
R Square ,25708
Adjusted R Square ,25331
Standard Error ,86407

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	7	356,78908	50,96987
Residual	1381	1031,08136	,74662

F = 68,26754 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6TI	-,166413	,047957	-,082612	-3,470	,0005
G605	,326001	,032755	,250705	9,953	,0000
G629R	,588154	,063554	,230342	9,254	,0000
FAC1_2	,165054	,024623	,162747	6,703	,0000
FAC3_2	-,122535	,024107	-,123377	-5,083	,0000
FAC6_4	-,098674	,024077	-,098076	-4,098	,0000
FAC1_13	,146025	,025131	,137886	5,811	,0000
(Constant)	-1,675510	,129502		-12,938	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,027199	,030879	,847774	1,148	,2513
LP601	,019862	,022947	,847207	,853	,3940
G602	,068651	,040935	,264142	1,522	,1283
G603	,042520	,047874	,837213	1,780	,0752
G604	,049654	,056688	,843020	2,109	,0351
G651A	,051767	,058812	,842151	2,189	,0288
FAC1_1	,180991	,191943	,820409	7,265	,0000
FAC2_2	,027766	,031451	,847135	1,169	,2426
FAC4_2	-,033752	-,038017	,847540	-1,413	,1578
FAC1_3	-,076171	-,087536	,845793	-3,264	,0011
FAC1_4	-,006256	-,007150	,846110	-,266	,7906
FAC2_4	,081816	,091068	,839844	3,397	,0007
FAC3_4	,008773	,010146	,847831	,377	,7063
FAC4_4	-,029851	-,033805	,845199	-1,257	,2091
FAC5_4	,031872	,036201	,846910	1,346	,1786
FAC1_7	,009727	,010984	,847826	,408	,6833
FAC2_7	,035545	,040415	,844477	1,503	,1332
FAC1_8	,014871	,016481	,847840	,612	,5404
FAC2_8	,064204	,068846	,838916	2,564	,0105
FAC3_8	-,051047	-,058707	,847655	-2,185	,0291
FAC1_9	-,045934	-,049562	,836387	-1,843	,0655
FAC2_9	-,061085	-,070336	,846812	-2,619	,0089
FAC1_10	,044111	,050539	,847114	1,880	,0603
FAC1_11	,061169	,068016	,841083	2,533	,0114
FAC2_11	-,004639	-,005359	,847589	-,199	,8422
FAC3_11	,054984	,062223	,845168	2,316	,0207
FAC1_12	,086013	,091409	,836129	3,410	,0007
FAC2_12	-8,815E-04	-,001007	,846652	-,037	,9702
FAC3_12	-,040718	-,045381	,845685	-1,688	,0917
FAC4_12	-,019135	,021962	,845658	,816	,4146
FAC5_12	-,052257	-,060236	,847382	-2,242	,0251
FAC2_13	-,047423	-,053981	,847259	-2,008	,0448
FAC1_14	,020251	,023322	,847173	,867	,3863
FAC2_14	-,004445	-,004979	,846971	-,185	,8533
FAC1_15	,011613	,012988	,847691	,483	,6295
FAC1_16	,031720	,034895	,845928	1,297	,1948
FAC1_17	-,021876	-,024998	,847297	-,929	,3531
FAC2_17	-,035351	-,039094	,843984	-1,453	,1463
FAC3_17	-,034470	-,039133	,844352	-1,455	,1459
FAC4_17	,020732	,023765	,846055	,883	,3773
FAC1_18	,016527	,018794	,846283	,698	,4851
FAC1_19	-,004125	-,004755	,846859	-,177	,8598
FAC2_19	,004398	,005093	,847654	,189	,8500
FAC3_19	-,008535	-,009773	,846367	-,363	,7166
FAC4_19	,001326	,001533	,847767	,057	,9546
FAC1_20	-,014359	-,016086	,847837	-,598	,5502
FAC2_20	-,024426	-,027885	,847500	-1,036	,3003
FAC1_21	-,019021	-,021758	,847592	-,808	,4190
FAC2_21	-,009805	-,011312	,847015	-,420	,6744
FAC3_21	4,916E-04	,000569	,847316	,021	,9831
FAC1_22	-,038056	-,041402	,847636	-1,539	,1240
FAC2_22	-,015561	-,017972	,847677	-,668	,5044
FAC3_22	-,015906	-,018079	,847825	-,672	,5019
FAC1_23	-,058385	-,031504	,216311	-1,171	,2418
FAC2_23	,025297	,026625	,788141	,989	,3226

FAC1_24	,059951	,047774	,471769	1,777	,0758
FAC2_24	,022480	,025108	,845999	,933	,3510
FAC1_25	,030397	,034910	,846428	1,298	,1946
FAC1_26	,035033	,036691	,814930	1,364	,1728
FAC1_27	-,076903	-,084632	,838776	-3,155	,0016
FAC1_28	,067180	,074257	,840837	2,766	,0057
FAC1_29	-,048427	-,052218	,847742	-1,942	,0523
FAC2_29	5,355E-04	,000620	,847766	,023	,9816
FAC1_30	-,068604	-,053882	,458282	-2,005	,0452
FAC1_31	,010118	,011495	,847835	,427	,6694
FAC1_32	-,033422	-,037324	,847613	-1,388	,1655
FAC1_33	-,001032	-,001194	,847813	-,044	,9646
FAC2_33	-,004216	-,004854	,847470	-,180	,8569
FAC1_34	-,025791	-,028832	,847735	-1,071	,2841
FAC1_35	-,004387	-,005056	,847549	-,188	,8510
FAC1_36	-,038722	-,042786	,847803	-1,591	,1119

Variable(s) Entered on Step Number

8.. FAC1_12 REGR factor score 1 for analysis 1

Multiple R ,51311
R Square ,26328
Adjusted R Square ,25901
Standard Error ,86077

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	8	365,40433	45,67554
Residual	1380	1022,46611	,74092

F = 61,64727 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6T1	-,185201	,048090	-,091939	-3,851	,0001
G6O5	,326217	,032630	,250871	9,998	,0000
G629R	,575403	,063421	,225348	9,073	,0000
FAC1_2	,166422	,024532	,164096	6,784	,0000
FAC3_2	-,117155	,024066	-,117961	-4,868	,0000
FAC6_4	-,102742	,024014	-,102119	-4,278	,0000
FAC1_12	,093310	,027364	,086013	3,410	,0007
FAC1_13	,113795	,026760	,107453	4,252	,0000
(Constant)	-1,628010	,129757		-12,547	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,026665	,030399	,808960	1,129	,2589
LP6O1	,020978	,024337	,835990	,904	,3661
G6O2	,064886	,038841	,263979	1,443	,1491
G6O3	,039085	,044150	,836040	1,641	,1010
G6O4	,052301	,059929	,834075	2,229	,0259
G651A	,049820	,056822	,835961	2,113	,0347
FAC1_1	,177646	,189017	,820334	7,148	,0000
FAC2_2	,022238	,025234	,816747	,937	,3487
FAC4_2	-,046303	-,051835	,821902	-1,927	,0541
FAC1_3	-,067709	-,077589	,827313	-2,890	,0039
FAC1_4	-,024335	-,027292	,801229	-1,014	,3108
FAC2_4	,079084	,088344	,835554	3,294	,0010
FAC3_4	,015401	,017826	,833340	,662	,5080
FAC4_4	-,027327	-,031061	,833989	-1,154	,2487

FAC5_4	,072800	,076850	,718671	2,862	,0043
FAC1_7	,027491	,030511	,803742	1,134	,2572
FAC2_7	,032280	,036826	,831523	1,368	,1714
FAC1_8	,019642	,021823	,836127	,811	,4177
FAC2_8	,062616	,067413	,835852	2,509	,0122
FAC3_8	-,050605	-,058443	,835378	-2,174	,0299
FAC1_9	-,040456	-,043737	,835314	-1,626	,1042
FAC2_9	-,058996	-,068191	,835909	-2,538	,0113
FAC1_10	,040459	,046499	,836127	1,729	,0841
FAC1_11	,058726	,065543	,836102	2,439	,0148
FAC2_11	-,002645	-,003068	,835928	-,114	,9093
FAC3_11	,052217	,059304	,836045	2,206	,0275
FAC2_12	,001894	,002171	,820947	,081	,9358
FAC3_12	-,033961	-,037870	,832936	-1,407	,1596
FAC4_12	,022435	,025837	,825618	,960	,3373
FAC5_12	-,050913	-,058925	,832302	-2,192	,0285
FAC2_13	-,074336	-,081852	,778597	-3,050	,0023
FAC1_14	,018578	,021481	,835923	,798	,4251
FAC2_14	-,014717	-,016429	,823021	-,610	,5418
FAC1_15	-,001044	-,001159	,811878	-,043	,9657
FAC1_16	,024453	,026904	,792534	,999	,3178
FAC1_17	-,011261	-,012803	,823701	-,475	,6345
FAC2_17	-,043291	-,047874	,818076	-1,780	,0753
FAC3_17	-,050727	-,056874	,792520	-2,115	,0346
FAC4_17	,017935	,020632	,830593	,766	,4436
FAC1_18	,004773	,005391	,820798	,200	,8413
FAC1_19	,006296	,007226	,824861	,268	,7885
FAC2_19	,015252	,017579	,823978	,653	,5139
FAC3_19	-,008308	-,009553	,832968	-,355	,7228
FAC4_19	-,006585	-,007612	,830784	-,283	,7775
FAC1_20	,018553	,019375	,722996	,720	,4719
FAC2_20	-,019685	-,022526	,824645	-,837	,4029
FAC1_21	,004484	,004930	,768764	,183	,8548
FAC2_21	-,026192	-,029765	,807369	-1,106	,2690
FAC3_21	,008923	,010315	,829714	,383	,7017
FAC1_22	-,016623	-,017489	,778136	-,650	,5161
FAC2_22	-,010074	-,011655	,830257	-,433	,6652
FAC3_22	-,012794	-,014592	,829964	-,542	,5879
FAC1_23	-,085851	-,045989	,211403	-1,710	,0876
FAC2_23	,018070	,019030	,787936	,707	,4798
FAC1_24	,063059	,050444	,471433	1,876	,0609
FAC2_24	,064151	,066255	,711462	2,466	,0138
FAC1_25	,039402	,045179	,825559	1,679	,0933
FAC1_26	,037518	,039444	,814285	1,466	,1429
FAC1_27	-,071959	-,079366	,835730	-2,957	,0032
FAC1_28	,064655	,071731	,836110	2,671	,0077
FAC1_29	,013827	,011212	,470539	,416	,6772
FAC2_29	,009391	,010848	,828779	,403	,6871
FAC1_30	-,107226	-,081513	,425747	-3,037	,0024
FAC1_31	,002819	,003203	,831911	,119	,9053
FAC1_32	-,038319	-,042900	,815239	-1,595	,1110
FAC1_33	-,016471	-,018792	,809400	-,698	,4853
FAC2_33	-,005126	-,005926	,832942	-,220	,8258
FAC1_34	-,003714	-,004011	,776346	-,149	,8816
FAC1_35	,022613	,024862	,757074	,924	,3559
FAC1_36	-,022837	-,024811	,804331	-,922	,3569

Variable(s) Entered on Step Number
 9.. FAC2_4 REGR factor score 2 for analysis 1

Multiple R ,51868
 R Square ,26903
 Adjusted R Square ,26426
 Standard Error ,85771

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	9	373,38439	41,48715
Residual	1379	1014,48605	,73567

F = 56,39386 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6T1	-,188828	,047932	-,093740	-3,940	,0001
G605	,315754	,032669	,242824	9,665	,0000
G629R	,568355	,063232	,222588	8,988	,0000
FAC1_2	,156145	,024643	,153963	6,336	,0000
FAC3_2	-,119623	,023993	-,120445	-4,986	,0000
FAC2_4	,081628	,024784	,079084	3,294	,0010
FAC6_4	-,116047	,024268	-,115343	-4,782	,0000
FAC1_12	,090218	,027283	,083163	3,307	,0010
FAC1_13	,111492	,026674	,105278	4,180	,0000
(Constant)	-1,585834	,129929		-12,205	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,026434	,030255	,808445	1,124	,2614
LP601	,018735	,021810	,835398	,810	,4182
G602	,061821	,037143	,263863	1,380	,1679
G603	,033552	,037947	,830575	1,410	,1589
G604	,051179	,058867	,833535	2,189	,0288
G651A	,038708	,043782	,835467	1,627	,1040
FAC1_1	,168213	,176836	,807825	6,670	,0000
FAC2_2	,026247	,029861	,815823	1,109	,2676
FAC4_2	-,046395	-,052141	,820958	-1,938	,0528
FAC1_3	-,060762	-,069568	,826885	-2,589	,0097
FAC1_4	-,024344	-,027410	,800324	-1,018	,3089
FAC3_4	,017698	,020556	,832495	,763	,4455
FAC4_4	-,029939	-,034145	,833488	-1,268	,2049
FAC5_4	,072975	,077336	,717978	2,879	,0040
FAC1_7	,028392	,031633	,802951	1,175	,2403
FAC2_7	,028543	,032651	,831102	1,213	,2255
FAC1_8	,032167	,035481	,835550	1,318	,1877
FAC2_8	,076485	,081751	,826162	3,045	,0024
FAC3_8	-,041479	-,047694	,834611	-1,772	,0765
FAC1_9	-,029139	-,031286	,830874	-1,162	,2455
FAC2_9	-,055244	-,064023	,835369	-2,381	,0174
FAC1_10	,024687	,027781	,835536	1,032	,3024
FAC1_11	,044181	,048422	,835446	1,800	,0721
FAC2_11	-,006039	-,007024	,835383	-,261	,7943
FAC3_11	,041145	,046345	,835385	1,722	,0852
FAC2_12	,001226	,001411	,820343	,052	,9582
FAC3_12	-,016754	-,018261	,832744	-,678	,4979
FAC4_12	,023797	,027508	,825140	1,022	,3072
FAC5_12	-,047216	-,054792	,831574	-2,037	,0418
FAC2_13	-,072903	-,080576	,777471	-3,001	,0027
FAC1_14	,018934	,021977	,835352	,816	,4146
FAC2_14	-,014080	-,015780	,822420	-,586	,5581
FAC1_15	-,002192	-,002441	,811434	-,091	,9278
FAC1_16	,026676	,029454	,791733	1,094	,2742
FAC1_17	-,015153	-,017274	,822327	-,641	,5214
FAC2_17	-,041028	-,045531	,817691	-1,692	,0909
FAC3_17	-,053175	-,059824	,791684	-2,225	,0263
FAC4_17	,020155	,023267	,830123	,864	,3878
FAC1_18	,007082	,008027	,819589	,298	,7658
FAC1_19	,006701	,007721	,823939	,287	,7744
FAC2_19	,015932	,018434	,823085	,684	,4938
FAC3_19	-,009530	-,010999	,832354	-,408	,6831
FAC4_19	-,006336	-,007353	,829792	-,273	,7849
FAC1_20	,018291	,019177	,722204	,712	,4766
FAC2_20	-,018607	-,021375	,824154	-,794	,4275
FAC1_21	,005625	,006209	,768125	,230	,8177
FAC2_21	-,024643	-,028110	,806225	-1,044	,2967
FAC3_21	,010431	,012103	,828857	,449	,6533
FAC1_22	-,020048	-,021158	,776628	-,786	,4322
FAC2_22	-,010031	-,011650	,829688	-,433	,6654
FAC3_22	-,011306	-,012944	,829468	-,481	,6309
FAC1_23	-,085734	-,046107	,211403	-1,713	,0869
FAC2_23	,022507	,023763	,780214	,882	,3777

FAC1_24	-,042818	-,022974	,210440	-,853	,3938
FAC2_24	,068017	,070457	,711308	2,622	,0088
FAC1_25	,037290	,042909	,825124	1,594	,1111
FAC1_26	,058714	,060469	,775305	2,249	,0247
FAC1_27	-,062444	-,068533	,832815	-2,550	,0109
FAC1_28	,049257	,053461	,835455	1,987	,0471
FAC1_29	,028744	,023194	,468711	,861	,3893
FAC2_29	,011003	,012758	,827937	,474	,6358
FAC1_30	-,104999	-,080118	,425585	-2,984	,0029
FAC1_31	,003442	,003926	,831087	,146	,8841
FAC1_32	-,039200	-,044056	,814616	-1,637	,1019
FAC1_33	-,016976	-,019444	,808541	-,722	,4705
FAC2_33	-,005838	-,006776	,832347	-,252	,8014
FAC1_34	-,003040	-,003295	,775607	-,122	,9027
FAC1_35	,022866	,025238	,756313	,937	,3488
FAC1_36	-,023628	-,025769	,803308	-,957	,3388

Variable(s) Entered on Step Number

10.. FAC2_8 REGR factor score 2 for analysis 1

Multiple R ,52337
R Square ,27392
Adjusted R Square ,26865
Standard Error ,85515

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	10	380,16449	38,01645
Residual	1378	1007,70595	,73128

F = 51,98607 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6T1	-,193974	,047819	-,096294	-4,056	,0001
G605	,313778	,032577	,241305	9,632	,0000
G629R	,569055	,063044	,222862	9,026	,0000
FAC1_2	,160836	,024618	,158588	6,533	,0000
FAC3_2	-,113404	,024008	-,114183	-4,724	,0000
FAC2_4	,092924	,024987	,090028	3,719	,0002
FAC6_4	-,092428	,025408	-,091868	-3,638	,0003
FAC2_8	,077330	,025396	,076485	3,045	,0024
FAC1_12	,088209	,027210	,081310	3,242	,0012
FAC1_13	,112663	,026597	,106384	4,236	,0000
(Constant)	-1,574740	,129592		-12,152	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,029503	,033850	,808409	1,257	,2090
LP601	,015216	,017750	,825234	,659	,5101
G602	,063893	,038513	,263803	1,430	,1529
G603	,029520	,033444	,824738	1,242	,2146
G604	,050890	,058732	,826051	2,183	,0292
G651A	,046028	,051997	,825675	1,932	,0536
FAC1_1	,173366	,182551	,805050	6,890	,0000
FAC2_2	,023266	,026535	,815471	,985	,3248
FAC4_2	-,046731	-,052694	,820510	-1,958	,0504
FAC1_3	-,058207	-,066821	,826155	-2,485	,0131
FAC1_4	-,022804	-,025756	,799686	-,956	,3392
FAC3_4	,026601	,030772	,822877	1,142	,2535
FAC4_4	-,026857	-,030703	,822004	-1,140	,2545
FAC5_4	,071458	,075968	,717330	2,827	,0048

FAC1_7	,028737	,032125	,802535	1,193	,2332
FAC2_7	,030528	,035025	,825467	1,301	,1936
FAC1_8	,021478	,023498	,809737	,872	,3832
FAC3_8	-,037227	-,042867	,821717	-1,592	,1116
FAC1_9	-,042684	-,045369	,812905	-1,685	,0922
FAC2_9	-,056831	-,066066	,825634	-2,457	,0141
FAC1_10	,026128	,029495	,822875	1,095	,2737
FAC1_11	,049819	,054642	,824914	2,031	,0425
FAC2_11	-,001205	-,001403	,826099	-,052	,9585
FAC3_11	,045081	,050878	,822792	1,890	,0589
FAC2_12	1,580E-04	,000182	,820218	,007	,9946
FAC3_12	-,021604	-,023578	,819033	-,875	,3816
FAC4_12	,023426	,027171	,824983	1,009	,3133
FAC5_12	-,046771	-,054456	,826157	-2,024	,0432
FAC2_13	-,073872	-,081915	,777164	-3,050	,0023
FAC1_14	,020463	,023827	,825338	,884	,3766
FAC2_14	-,014962	-,016823	,822213	-,624	,5325
FAC1_15	-,004357	-,004867	,811133	-,181	,8567
FAC1_16	,027835	,030834	,791646	1,145	,2525
FAC1_17	-,016307	-,018650	,821762	-,692	,4889
FAC2_17	-,038379	-,042706	,817374	-1,586	,1129
FAC3_17	-,051808	-,058472	,791415	-2,173	,0299
FAC4_17	,018612	,021554	,819335	,800	,4239
FAC1_18	,008068	,009175	,819034	,340	,7336
FAC1_19	,004921	,005688	,823324	,211	,8329
FAC2_19	,017046	,019786	,822689	,734	,4629
FAC3_19	-,012392	-,014340	,824660	-,532	,5947
FAC4_19	-,004875	-,005675	,824983	-,211	,8332
FAC1_20	,018331	,019283	,721844	,716	,4743
FAC2_20	-,019354	-,022306	,824012	-,828	,4079
FAC1_21	,003873	,004288	,767431	,159	,8736
FAC2_21	-,025209	-,028851	,805825	-1,071	,2843
FAC3_21	,009551	,011119	,826125	,413	,6800
FAC1_22	-,021113	-,022355	,776059	-,830	,4068
FAC2_22	-,010206	-,011893	,825883	-,441	,6590
FAC3_22	-,011151	-,012808	,825214	-,475	,6346
FAC1_23	-,087539	-,047232	,211374	-1,755	,0795
FAC2_23	,019270	,020395	,778760	,757	,4492
FAC1_24	-,041809	-,022508	,210430	-,835	,4036
FAC2_24	,068652	,071351	,711045	2,654	,0080
FAC1_25	,038960	,044969	,823783	1,670	,0951
FAC1_26	,007671	,005745	,407365	,213	,8312
FAC1_27	-,072883	-,079630	,822071	-2,964	,0031
FAC1_28	,056652	,061434	,822886	2,284	,0225
FAC1_29	,023801	,019246	,467496	,714	,4752
FAC2_29	,011464	,013336	,826003	,495	,6207
FAC1_30	-,106458	-,081497	,425508	-3,034	,0025
FAC1_31	,003864	,004422	,826121	,164	,8697
FAC1_32	-,038388	-,043286	,814406	-1,608	,1081
FAC1_33	-,016389	-,018834	,808021	-,699	,4847
FAC2_33	-,006943	-,008084	,825113	-,300	,7642
FAC1_34	-,003538	-,003848	,775117	-,143	,8865
FAC1_35	,021855	,024202	,755748	,898	,3692
FAC1_36	-,024174	-,026452	,802797	-,982	,3263

*** WARNING ***

The following variables have impossible tolerances:
 Original correlation matrix may not be positive definite:
 Pairwise deletion may be inappropriate for these variables.

Variable	Tolerance	Status
FAC1_30	-4,09881E-06	OUT

*** END OF WARNING ***

Variable(s) Entered on Step Number
 11.. FAC2_13 REGR factor score 2 for analysis 1

Multiple R ,52801
 R Square ,27879
 Adjusted R Square ,27303
 Standard Error ,85259

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	11	386,92627	35,17512
Residual	1377	1000,94417	,72690

F = 48,39045 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6T1	-,172457	,048194	-,085613	-3,578	,0004
G605	,311296	,032490	,239396	9,581	,0000
G629R	,570293	,062856	,223347	9,073	,0000
FAC1_2	,164330	,024570	,162033	6,688	,0000
FAC3_2	-,114965	,023942	-,115756	-4,802	,0000
FAC2_4	,091705	,024915	,088847	3,681	,0002
FAC6_4	-,095235	,025349	-,094658	-3,757	,0002
FAC2_8	,078330	,025322	,077474	3,093	,0020
FAC1_12	,111276	,028163	,102574	3,951	,0001
FAC1_13	,106230	,026601	,100309	3,993	,0001
FAC2_13	-,075378	,024714	-,073872	-3,050	,0023
(Constant)	-1,605634	,129600		-12,389	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,031003	,035683	,777162	1,324	,1856
LP601	,014324	,016765	,777046	,622	,5341
G602	,062605	,037861	,263779	1,405	,1601
G603	,029182	,033172	,775966	1,231	,2185
G604	,050274	,058213	,776492	2,163	,0307
G651A	,047434	,053757	,776967	1,997	,0460
FAC1_1	,174435	,184279	,776292	6,955	,0000
FAC2_2	,018779	,021447	,771529	,796	,4263
FAC4_2	-,050239	-,056779	,759699	-2,110	,0351
FAC1_3	-,058130	-,066958	,767626	-2,489	,0129
FAC1_4	-,033715	-,037825	,731422	-1,404	,1605
FAC3_4	,020481	,023678	,774997	,879	,3798
FAC4_4	-,022420	-,025666	,775405	-,952	,3411
FAC5_4	,074949	,079873	,666984	2,972	,0030
FAC1_7	,020602	,022956	,754936	,852	,3945
FAC2_7	,044269	,050186	,777115	1,864	,0625
FAC1_8	,024522	,026898	,773831	,998	,3184
FAC3_8	-,035866	-,041431	,777145	-1,538	,1242
FAC1_9	-,039538	-,042130	,772681	-1,564	,1180
FAC2_9	-,059342	-,069177	,776979	-2,572	,0102
FAC1_10	,027194	,030798	,776193	1,143	,2532
FAC1_11	,052387	,057620	,776975	2,141	,0325
FAC2_11	-,002914	-,003403	,776920	-,126	,8996
FAC3_11	,045145	,051122	,776465	1,899	,0578
FAC2_12	-,008508	-,009785	,777162	-,363	,7167
FAC3_12	-,022840	-,025008	,772906	-,928	,3536
FAC4_12	,019853	,023074	,776669	,856	,3921
FAC5_12	-,043380	-,050616	,776551	-1,880	,0603
FAC1_14	,019464	,022737	,776683	,844	,3990
FAC2_14	-,016973	-,019141	,764859	-,710	,4777
FAC1_15	,007083	,007844	,767957	,291	,7711
FAC1_16	,036071	,039866	,774374	1,480	,1391
FAC1_17	-,026258	-,029866	,769637	-1,108	,2679
FAC2_17	-,029258	-,032386	,774745	-1,202	,2296

FAC3_17	-,058475	-,065974	,747066	-2,453	,0143
FAC4_17	,015072	,017490	,775365	,649	,5165
FAC1_18	,001580	,001795	,755374	,067	,9469
FAC1_19	,008110	,009396	,762460	,349	,7275
FAC2_19	,021432	,024915	,760897	,924	,3554
FAC3_19	-,022113	-,025451	,776394	-,944	,3451
FAC4_19	-,010214	-,011897	,766644	-,441	,6590
FAC1_20	,030816	,032152	,655281	1,193	,2330
FAC2_20	-,015298	-,017661	,773002	-,655	,5124
FAC1_21	,012569	,013870	,703194	,515	,6069
FAC2_21	-,024284	-,027884	,750710	-1,035	,3010
FAC3_21	,018101	,020995	,763375	,779	,4361
FAC1_22	-,011718	-,012353	,710310	-,458	,6468
FAC2_22	-,010697	-,012508	,773829	-,464	,6427
FAC3_22	-,001892	-,002162	,773109	-,080	,9361
FAC1_23	-,096029	-,051911	,210756	-1,928	,0540
FAC2_23	,014084	,014922	,769285	,554	,5799
FAC1_24	-,029795	-,016042	,209076	-,595	,5518
FAC2_24	,076993	,079913	,653820	2,974	,0030
FAC1_25	,042139	,048756	,766797	1,811	,0704
FAC1_26	,012568	,009436	,406556	,350	,7264
FAC1_27	-,072726	-,079726	,774303	-2,967	,0031
FAC1_28	,057766	,062845	,776800	2,336	,0196
FAC1_29	,013135	,010596	,458746	,393	,6943
FAC2_29	,014731	,017176	,766345	,637	,5241
FAC1_30	,	,	-4,099E-06	,	,
FAC1_31	,002022	,002321	,770167	,086	,9314
FAC1_32	-,041344	-,046740	,773712	-1,736	,0828
FAC1_33	-,023512	-,026983	,743977	-1,001	,3169
FAC2_33	-,015975	-,018517	,775647	-,687	,4922
FAC1_34	,006382	,006905	,708601	,256	,7979
FAC1_35	,029805	,032939	,693855	1,223	,2217
FAC1_36	-,013197	-,014324	,733592	-,531	,5952

* * * * * *** WARNING *** * * * * *

The following variables have impossible tolerances:
 Original correlation matrix may not be positive definite:
 Pairwise deletion may be inappropriate for these variables.

Variable	Tolerance	Status
FAC1_30	-8,73794E-06	OUT

* * * * * *** END OF WARNING *** * * * * *

Variable(s) Entered on Step Number
 12.. FAC2_24 REGR factor score 2 for analysis 1

Multiple R	,53235
R Square	,28340
Adjusted R Square	,27715
Standard Error	,85017

Analysis of Variance			
	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	12	393,31841	32,77653
Residual	1376	994,55204	,72278

F = 45,34756 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6T1	-,176022	,048073	-,087383	-3,662	,0003
G605	,305829	,032450	,235192	9,425	,0000
G629R	,566490	,062691	,221857	9,036	,0000
FAC1_2	,163384	,024503	,161100	6,668	,0000
FAC3_2	-,110624	,023918	-,111385	-4,625	,0000
FAC2_4	,094888	,024868	,091931	3,816	,0001
FAC6_4	-,081791	,025678	-,081295	-3,185	,0015
FAC2_8	,079026	,025252	,078163	3,130	,0018
FAC1_12	,147549	,030617	,136010	4,819	,0000
FAC1_13	,108041	,026532	,102020	4,072	,0000
FAC2_13	-,082498	,024760	-,080850	-3,332	,0009
FAC2_24	,076989	,025889	,076993	2,974	,0030
(Constant)	-1,583366	,129449		-12,232	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,034557	,039852	,653600	1,479	,1394
LP601	,029084	,033463	,648271	1,242	,2146
G602	,061367	,037230	,263756	1,381	,1674
G603	,031647	,036068	,653495	1,338	,1810
G604	,048029	,055761	,653697	2,071	,0386
G651A	,048049	,054626	,653739	2,029	,0427
FAC1_1	,174363	,184794	,653188	6,972	,0000
FAC2_2	,035766	,039990	,653769	1,484	,1380
FAC4_4	-,045060	-,050937	,646184	-1,891	,0588
FAC1_3	-,057454	-,066388	,646534	-2,467	,0137
FAC1_4	,038838	,029926	,364174	1,110	,2671
FAC3_4	-9,313E-04	-,001028	,649845	-,038	,9696
FAC4_4	-,025110	-,028817	,653288	-1,069	,2852
FAC5_4	,043544	,032354	,375279	1,200	,2302
FAC1_7	,027067	,030141	,630367	1,118	,2637
FAC2_7	,044504	,050614	,653772	1,879	,0604
FAC1_8	,024113	,026533	,651632	,984	,3252
FAC3_8	-,035608	-,041264	,653797	-1,531	,1259
FAC1_9	-,036756	-,039263	,649133	-1,457	,1453
FAC2_9	-,056788	-,066363	,653252	-2,466	,0138
FAC1_10	,025016	,028409	,652505	1,054	,2921
FAC1_11	,050641	,055862	,653442	2,075	,0382
FAC2_11	-,004686	-,005488	,653797	-,204	,8388
FAC3_11	,042984	,048808	,652778	1,812	,0702
FAC2_12	-,014363	-,016514	,653170	-,612	,5403
FAC3_12	-,019846	-,021780	,649166	-,808	,4193
FAC4_12	,009107	,010482	,652725	,389	,6976
FAC5_12	-,025752	-,028861	,639981	-1,071	,2845
FAC1_14	,020748	,024311	,653666	,902	,3674
FAC2_14	-,010708	-,012066	,649563	-,447	,6546
FAC1_15	,015650	,017272	,651873	,641	,5219
FAC1_16	,035492	,039351	,651609	1,460	,1444
FAC1_17	-,030098	-,034296	,650676	-1,272	,2034
FAC2_17	-,033978	-,037655	,649997	-1,397	,1626
FAC3_17	-,075567	-,083820	,609771	-3,119	,0019
FAC4_17	4,089E-04	,000465	,642598	,017	,9862
FAC1_18	,029273	,031329	,653565	1,162	,2453
FAC1_19	-2,577E-04	-,000297	,649698	-,011	,9912
FAC2_19	,014005	,016233	,648494	,602	,5473
FAC3_19	-,024312	-,028058	,652702	-1,041	,2981
FAC4_19	,010599	,011852	,653772	,440	,6604
FAC1_20	,012374	,012537	,598050	,465	,6421
FAC2_20	-,021613	-,024933	,653149	-,925	,3552
FAC1_21	-,024660	-,024430	,622228	-,906	,3650
FAC2_21	-,011294	-,012765	,647696	-,473	,6360
FAC3_21	,009276	,010701	,650454	,397	,6916
FAC1_22	-,070553	-,063631	,565027	-2,364	,0182
FAC2_22	-,010736	-,012594	,651476	-,467	,6406
FAC3_22	-,008804	-,010045	,653321	-,372	,7096
FAC1_23	-,081145	-,043754	,208344	-1,624	,1046

FAC2_23	,032557	,033731	,653810	1,251	,2110
FAC1_24	-,038350	-,020681	,208402	-,767	,4432
FAC1_25	,046488	,053861	,642791	2,000	,0457
FAC1_26	,012175	,009171	,406551	,340	,7339
FAC1_27	-,069061	-,075845	,649972	-2,821	,0049
FAC1_28	,054930	,059904	,652987	2,225	,0262
FAC1_29	-,007400	-,005862	,439831	-,217	,8279
FAC2_29	,012580	,014708	,647794	,545	,5855
FAC1_30			-8,738E-06		
FAC1_31	,006904	,007931	,651489	,294	,7687
FAC1_32	-,057104	-,063546	,641120	-2,361	,0184
FAC1_33	-,005932	-,006598	,648086	-,245	,8068
FAC2_33	-,011457	-,013294	,653689	-,493	,6221
FAC1_34	-,010047	-,010648	,627687	-,395	,6930
FAC1_35	-1,048E-04	-,000106	,635836	-,004	,9969
FAC1_36	-,044475	-,045355	,648619	-1,684	,0925

* * * * * *** WARNING *** * * * * *

The following variables have impossible tolerances:
Original correlation matrix may not be positive definite:
Pairwise deletion may be inappropriate for these variables.

Variable	Tolerance	Status
FAC1_30	-,00001	OUT

* * * * * *** END OF WARNING *** * * * * *

Variable(s) Entered on Step Number
13.. FAC3_17 REGR factor score 3 for analysis 1

Multiple R ,53706
R Square ,28843
Adjusted R Square ,28170
Standard Error ,84748

Analysis of Variance			
	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	13	400,30593	30,79276
Residual	1375	987,56452	,71823

F = 42,87320 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6T1	-,171757	,047940	-,085265	-3,583	,0004
G6O5	,310931	,032389	,239115	9,600	,0000
G629R	,560683	,062521	,219583	8,968	,0000
FAC1_2	,165796	,024438	,163479	6,784	,0000
FAC3_2	-,106604	,023878	-,107336	-4,465	,0000
FAC2_4	,097613	,024805	,094571	3,935	,0001
FAC6_4	-,088719	,025693	-,088181	-3,453	,0006
FAC2_8	,077730	,025175	,076881	3,088	,0021
FAC1_12	,173135	,031604	,159596	5,478	,0000
FAC1_13	,088004	,027218	,083099	3,233	,0013
FAC2_13	-,090752	,024824	-,088940	-3,656	,0003
FAC3_17	-,075250	,024126	-,075567	-3,119	,0019
FAC2_24	,093338	,026334	,093342	3,544	,0004
(Constant)	-1,587673	,129048		-12,303	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,046961	,053689	,607677	1,993	,0465
LP601	,031707	,036588	,603898	1,357	,1750
G602	,054273	,032997	,263031	1,224	,2212
G603	,032575	,037254	,609567	1,382	,1672
G604	,048834	,056893	,609613	2,112	,0348
G651A	,048740	,055605	,609729	2,064	,0392
FAC1_1	,172878	,183832	,609019	6,932	,0000
FAC2_2	,034201	,038366	,609765	1,423	,1549
FAC4_2	-,049881	-,056476	,600912	-2,097	,0362
FAC1_3	-,054926	-,063650	,602231	-2,364	,0182
FAC1_4	,047243	,036430	,350946	1,351	,1768
FAC3_4	,003756	,004150	,607607	,154	,8778
FAC4_4	-,026974	-,031056	,609502	-1,152	,2496
FAC5_4	,046872	,034935	,369931	1,296	,1953
FAC1_7	,029875	,033363	,587223	1,237	,2162
FAC2_7	,055955	,063231	,608528	2,348	,0190
FAC1_8	,021974	,024255	,608332	,899	,3686
FAC3_8	-,023751	-,027201	,608148	-1,009	,3133
FAC1_9	-,035855	-,038433	,605390	-1,426	,1542
FAC2_9	-,057131	-,066998	,609318	-2,489	,0129
FAC1_10	,024565	,027995	,608542	1,038	,2994
FAC1_11	,049858	,055190	,609362	2,049	,0407
FAC2_11	-,005395	-,006341	,609765	-,235	,8142
FAC3_11	,043422	,049479	,608935	1,836	,0665
FAC2_12	-,014618	-,016867	,609171	-,625	,5319
FAC3_12	-,016179	-,017798	,604376	-,660	,5095
FAC4_12	,014365	,016550	,609499	,614	,5396
FAC5_12	-,026424	-,029717	,598099	-1,102	,2707
FAC1_14	,029106	,034011	,609647	1,261	,2074
FAC2_14	-,003904	-,004396	,607961	-,163	,8706
FAC1_15	,026172	,028730	,609561	1,065	,2869
FAC1_16	,038499	,042803	,608474	1,588	,1125
FAC1_17	-,018985	-,021438	,602563	-,795	,4268
FAC2_17	-,021701	-,023781	,609215	-,882	,3781
FAC4_17	-,003126	-,003564	,598015	-,132	,8949
FAC1_18	,033383	,035806	,609751	1,328	,1844
FAC1_19	-,003138	-,003630	,607070	-,135	,8930
FAC2_19	,011506	,013376	,606031	,496	,6201
FAC3_19	-,013090	-,014967	,609770	-,555	,5791
FAC4_19	,009706	,010891	,609754	,404	,6865
FAC1_20	,006388	,006478	,566390	,240	,8103
FAC2_20	-,023820	-,027564	,609444	-1,022	,3069
FAC1_21	-,030533	-,030285	,595349	-1,123	,2616
FAC2_21	-,006259	-,007084	,606236	-,263	,7929
FAC3_21	,006667	,007714	,607571	,286	,7750
FAC1_22	-,091247	-,081114	,524950	-3,017	,0026
FAC2_22	,005144	,005909	,601457	,219	,8267
FAC3_22	-,016898	-,019235	,609770	-,713	,4759
FAC1_23	-,091309	-,049309	,207516	-1,830	,0675
FAC2_23	,030164	,031348	,609689	1,163	,2452
FAC1_24	-,042727	-,023114	,208239	-,857	,3916
FAC1_25	,055931	,064564	,594800	2,398	,0166
FAC1_26	,016512	,012471	,405940	,462	,6439
FAC1_27	-,068740	-,075758	,606323	-2,816	,0049
FAC1_28	,054501	,059646	,608984	2,215	,0269
FAC1_29	-,001172	-,000930	,413059	-,034	,9725
FAC2_29	,015653	,018349	,603213	,680	,4964
FAC1_30			-1,044E-05		
FAC1_31	,016722	,019112	,609418	,709	,4787
FAC1_32	-,027005	-,026401	,609684	-,979	,3278
FAC1_33	-,003519	-,003926	,605642	-,146	,8843
FAC2_33	-,003129	-,003619	,609606	-,134	,8933
FAC1_34	-,014903	-,015821	,590297	-,587	,5576
FAC1_35	-,008615	-,008683	,598570	-,322	,7476
FAC1_36	-,050702	-,051751	,606978	-1,921	,0550

* * * * * *** WARNING *** * * * * *

The following variables have impossible tolerances:
 Original correlation matrix may not be positive definite:
 Pairwise deletion may be inappropriate for these variables.

Variable	Tolerance	Status
FAC1_30	-,00014	OUT

* * * * * *** END OF WARNING *** * * * * *

Variable(s) Entered on Step Number
 14.. FAC1_22 REGR factor score 1 for analysis 1

Multiple R ,54140
 R Square ,29311
 Adjusted R Square ,28591
 Standard Error ,84500

Analysis of Variance			
	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	14	406,80361	29,05740
Residual	1374	981,06683	,71402

F = 40,69536 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6TI	-,183173	,047949	-,090933	-3,820	,0001
G605	,310126	,032295	,238496	9,603	,0000
G629R	,556604	,062352	,217986	8,927	,0000
FAC1_2	,163559	,024377	,161273	6,709	,0000
FAC3_2	-,104456	,023818	-,105174	-4,386	,0000
FAC2_4	,104060	,024824	,100817	4,192	,0000
FAC6_4	-,080114	,025776	-,079629	-3,108	,0019
FAC2_8	,079032	,025105	,078168	3,148	,0017
FAC1_12	,169821	,031530	,156541	5,386	,0000
FAC1_13	,063924	,028287	,060362	2,260	,0240
FAC2_13	-,085749	,024806	-,084036	-3,457	,0006
FAC3_17	-,089138	,024491	-,089513	-3,640	,0003
FAC1_22	-,095697	,031723	-,091247	-3,017	,0026
FAC2_24	,144757	,031304	,144764	4,624	,0000
(Constant)	-1,565326	,128883		-12,145	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,051917	,059419	,519299	2,206	,0276
LP601	,031555	,036533	,509870	1,355	,1758
G602	,050592	,030849	,262826	1,144	,2530
G603	,034684	,039780	,523819	1,475	,1404
G604	,047719	,055771	,524331	2,070	,0387
G651A	,049223	,056340	,524870	2,091	,0367
FAC1_1	,174735	,186370	,524912	7,029	,0000
FAC2_2	,032914	,037038	,510082	1,373	,1699
FAC4_2	-,052943	-,060090	,524458	-2,231	,0259
FAC1_3	-,055539	-,064571	,524905	-2,398	,0166
FAC1_4	,035584	,027346	,309948	1,014	,3109
FAC3_4	1,670E-04	,000185	,485832	,007	,9945
FAC4_4	-,035478	-,040714	,519926	-1,510	,1313
FAC5_4	,034164	,025359	,284655	,940	,3474
FAC1_7	,027550	,030852	,523031	1,144	,2529

FAC2_7	,064957	,073167	,520832	2,718	,0066
FAC1_8	,021878	,024230	,524897	,898	,3693
FAC3_8	-,024635	-,028305	,524601	-1,049	,2943
FAC1_9	-,031848	-,034200	,522900	-1,268	,2050
FAC2_9	-,058590	-,068922	,524750	-2,560	,0106
FAC1_10	,023594	,026974	,524339	1,000	,3175
FAC1_11	,048230	,053550	,524340	1,987	,0471
FAC2_11	-,006232	-,007348	,524494	-,272	,7854
FAC3_11	,044616	,051000	,524822	1,892	,0587
FAC2_12	-,024197	-,027773	,514699	-1,030	,3034
FAC3_12	-,018252	-,020137	,524565	-,746	,4556
FAC4_12	,010166	,011730	,512726	,435	,6639
FAC5_12	-,041584	-,046070	,514014	-1,709	,0877
FAC1_14	,018280	,021144	,523353	,784	,4334
FAC2_14	-,010078	-,011345	,523949	-,420	,6743
FAC1_15	,025327	,027893	,518357	1,034	,3013
FAC1_16	,040617	,045289	,524825	1,680	,0932
FAC1_17	-,012546	-,014155	,524420	-,525	,6000
FAC2_17	-,016279	-,017849	,524809	-,661	,5084
FAC4_17	,005153	,005855	,516800	,217	,8283
FAC1_18	,026603	,028505	,491425	1,057	,2909
FAC1_19	-,006045	-,007010	,516265	-,260	,7951
FAC2_19	,029368	,033308	,524463	1,235	,2171
FAC3_19	-,011615	-,013322	,524873	-,494	,6216
FAC4_19	,018749	,020952	,477346	,777	,4376
FAC1_20	,037425	,035871	,499051	1,330	,1837
FAC2_20	-,013801	-,015848	,524949	-,587	,5571
FAC1_21	,004627	,004179	,463125	,155	,8770
FAC2_21	-,006485	-,007363	,509953	-,273	,7850
FAC3_21	,011999	,013889	,522129	,515	,6068
FAC2_22	,012404	,014222	,520504	,527	,5983
FAC3_22	-,015637	-,017855	,520779	-,662	,5083
FAC1_23	-,097570	-,052821	,207174	-1,960	,0502
FAC2_23	,028451	,029659	,509957	1,099	,2718
FAC1_24	-,062109	-,033454	,205089	-1,240	,2151
FAC1_25	,060059	,069450	,519654	2,580	,0100
FAC1_26	,016051	,012163	,405933	,451	,6523
FAC1_27	-,067242	-,074337	,523334	-2,762	,0058
FAC1_28	,053926	,059209	,524197	2,198	,0281
FAC1_29	-,002950	-,002348	,412445	-,087	,9307
FAC2_29	,017204	,020229	,524927	,750	,4536
FAC1_30	,	,	-1,430E-04	,	,
FAC1_31	,006122	,006939	,524947	,257	,7971
FAC1_32	-,017085	-,016632	,524601	-,616	,5378
FAC1_33	-,011807	-,013133	,511008	-,487	,6266
FAC2_33	,006708	,007709	,513210	,286	,7752
FAC1_34	,007599	,007755	,516194	,287	,7739
FAC1_35	,016751	,016175	,496050	,599	,5490
FAC1_36	-,005981	-,004950	,367335	-,183	,8545

* * * * * WARNING * * * * *

The following variables have impossible tolerances:
 Original correlation matrix may not be positive definite:
 Pairwise deletion may be inappropriate for these variables.

Variable	Tolerance	Status
FAC1_30	-,00014	OUT

* * * * * END OF WARNING * * * * *

Variable(s) Entered on Step Number
 15.. FAC1_27 REGR factor score 1 for analysis 1

Multiple R ,54500
 R Square ,29702
 Adjusted R Square ,28934
 Standard Error ,84297

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	15	412,22491	27,48166
Residual	1373	975,64553	,71059

F = 38,67421 Signif F = ,0000

----- Variables in the Equation -----

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
G6T1	-,195641	,048047	-,097122	-4,072	,0000
G605	,301959	,032353	,232215	9,333	,0000
G629R	,536574	,062624	,210141	8,568	,0000
FAC1_2	,156513	,024452	,154325	6,401	,0000
FAC3_2	-,109164	,023822	-,109914	-4,582	,0000
FAC2_4	,095971	,024937	,092981	3,849	,0001
FAC6_4	-,081651	,025720	-,081156	-3,175	,0015
FAC2_8	,087694	,025240	,086735	3,474	,0005
FAC1_12	,163335	,031542	,150562	5,178	,0000
FAC1_13	,063815	,028219	,060258	2,261	,0239
FAC2_13	-,085323	,024747	-,083619	-3,448	,0006
FAC3_17	-,088595	,024433	-,088968	-3,626	,0003
FAC1_22	-,093883	,031653	-,089519	-2,966	,0031
FAC2_24	,139963	,031277	,139969	4,475	,0000
FAC1_27	-,067239	,024343	-,067242	-2,762	,0058
(Constant)	-1,488089	,131578		-11,310	,0000

----- Variables not in the Equation -----

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
G6TA	,049620	,056910	,517492	2,111	,0349
LP601	,031004	,035993	,508262	1,334	,1824
G602	,047478	,029021	,262651	1,075	,2824
G603	,037783	,043407	,522329	1,609	,1078
G604	,045957	,053839	,522773	1,997	,0460
G651A	,044843	,051340	,523194	1,904	,0571
FAC1_1	,169017	,179614	,523218	6,763	,0000
FAC2_2	,031985	,036089	,508420	1,338	,1812
FAC4_2	-,050902	-,057904	,522899	-2,148	,0319
FAC1_3	-,055626	-,064852	,523288	-2,407	,0162
FAC1_4	,032890	,025336	,308809	,939	,3480
FAC3_4	,001621	,001800	,484124	,067	,9469
FAC4_4	-,039774	-,045676	,518672	-1,694	,0906
FAC5_4	,031127	,023158	,284538	,858	,3910
FAC1_7	,024328	,027285	,521244	1,011	,3122
FAC2_7	,060824	,068550	,518875	2,545	,0110
FAC1_8	,026849	,029740	,523230	1,102	,2706
FAC3_8	-,021741	-,025023	,523050	-,927	,3540
FAC1_9	,029026	,022816	,434353	,845	,3981
FAC2_9	-,025940	-,020455	,386046	-,758	,4487
FAC1_10	,022129	,025363	,522769	,940	,3475
FAC1_11	,042196	,046764	,522898	1,734	,0831
FAC2_11	-,009575	-,011306	,522964	-,419	,6754
FAC3_11	,040238	,046009	,523262	1,706	,0882
FAC2_12	-,023998	-,027621	,513120	-1,023	,3063
FAC3_12	-,015200	-,016799	,523019	-,622	,5338
FAC4_12	,011502	,013306	,511001	,493	,6222
FAC5_12	-,042207	-,046888	,512388	-1,739	,0823
FAC1_14	,016693	,019357	,521823	,717	,4734
FAC2_14	-,010069	-,011365	,522338	-,421	,6738

FAC1_15	,026694	,029474	,516906	1,092	,2749
FAC1_16	,040196	,044943	,523203	1,666	,0959
FAC1_17	-,009387	-,010607	,522891	-,393	,6944
FAC2_17	-,014751	-,016214	,523213	-,601	,5482
FAC4_17	,007112	,008099	,515014	,300	,7642
FAC1_18	,027048	,029062	,490091	1,077	,2817
FAC1_19	-,004014	-,004665	,514460	-,173	,8628
FAC2_19	,028379	,032272	,522822	1,196	,2319
FAC3_19	-,010650	-,012247	,523267	-,454	,6501
FAC4_19	,019364	,021697	,476145	,804	,4216
FAC1_20	,038635	,037130	,498948	1,376	,1690
FAC2_20	-,012426	-,014306	,523334	-,530	,5962
FAC1_21	,006531	,005914	,463086	,219	,8266
FAC2_21	-,004687	-,005334	,508674	-,198	,8434
FAC3_21	,011044	,012818	,520592	,475	,6350
FAC2_22	,012205	,014033	,518898	,520	,6033
FAC3_22	-,015781	-,018069	,519199	-,669	,5034
FAC1_23	-,093524	-,050748	,206987	-1,882	,0600
FAC2_23	,027714	,028969	,508332	1,073	,2832
FAC1_24	-,072446	-,039028	,204020	-1,447	,1482
FAC1_25	,055378	,064019	,517578	2,376	,0176
FAC1_26	,024265	,018377	,403198	,681	,4961
FAC1_28	,046915	,051328	,522804	1,904	,0572
FAC1_29	8,220E-04	,000656	,411834	,024	,9806
FAC2_29	,017910	,021116	,523305	,782	,4342
FAC1_30	,	,	-1,433E-04	,	,
FAC1_31	,005087	,005782	,523332	,214	,8305
FAC1_32	-,013311	-,012978	,522907	-,481	,6308
FAC1_33	-,011495	-,012821	,509518	-,475	,6349
FAC2_33	,007221	,008321	,511730	,308	,7579
FAC1_34	,009396	,009613	,516109	,356	,7218
FAC1_35	,015700	,015201	,494772	,563	,5734
FAC1_36	-,006377	-,005293	,367197	-,196	,8446

End Block Number 1 PIN = ,010 Limits reached.

ANEXO II

En este segundo anexo, se recogen tanto la prueba de *Lengua Castellana*, de la que se han sacado los ítemes de comprensión lectora que se han utilizado en esta tesis, como los dos cuestionarios de opinión contestados uno por los mismos alumnos que realizaron la prueba y otro, por los profesores que les impartían el área de Lengua Castellana y Literatura.

--	--

CA

--	--

P

--	--	--

M

--	--	--

CE

6

CU

--

G

--	--

A

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 1995
SEXTO CURSO DE EGB

Cuestionario del Alumnado

LENGUA CASTELLANA



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación



EJERCICIO PRÁCTICO

El tordo, la paloma y el zorro

El tordo, la paloma y el zorro decidieron trabajar juntos en un monte.

— Si vosotros hacéis el cerco, yo cavaré el suelo, dijo el zorro.

La paloma y el tordo cercaron el terreno, y el zorro dijo:

— Si vosotros caváis, yo sembraré el trigo.

Cavaron la paloma y el tordo y el zorro dijo:

— Si vosotros sembráis los trigos, yo los segaré.

La paloma y el tordo sembraron y segaron y vino la partición.

— Porque tú eres blanca, paloma, para ti la paja.

— Porque tú eres negro, tordo, para ti la cizaña.

— Porque yo soy el zorro de la cabeza roja, para mí los trigos.

1. Rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta correcta. Los personajes que aparecen en este texto son:

Una paloma, un tordo y un cuervo	1
Un zorro, una urraca y un tordo	2
Una paloma un tordo y un zorro	③
Un zorro, un lobo y un perro	4

2. ¿Quién distribuye el trabajo? Rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta correcta:

Los tres por igual	1
El tordo	2
La paloma	3
El zorro	④

3. ¿Qué trabajos realizó el zorro? Rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta correcta:

Sólo cavar	1
Sólo sembrar	2
Cavar y sembrar	3
No realizó ningún trabajo	4

4. Entre las cuatro palabras que aparecen a continuación hay una que no es del mismo campo semántico. Rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta correcta:

Paloma	1
Canario.....	2
Jilguero.....	3
Lobo	4

INSTRUCCIONES

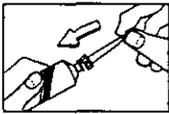
- Ahora leerás más textos y contestarás más preguntas como éstas.
- Trabaja lo más rápido que puedas.
- Cuando termines cada página, pasa a la siguiente, hasta que llegues al final.
- Contesta lo mejor que puedas a cada pregunta. Incluso si no estás seguro, elige la respuesta que te parezca más adecuada y pasa a la pregunta siguiente.
- Recuerda que debes rodear con un círculo el número de la respuesta correcta.
- Si te confundes puedes tachar la respuesta equivocada y volver a rodear con otro círculo 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 y las dos cuestiones que figuran a continuación, luego rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta correcta a cada una de ellas.

UNISX TOTAL

SUPERPEGAMENTO

SUPERMULTIUSO TOTAL





CON CIERRE SEGURO

PERFORADOR FÁCIL

APERTURA EN EL TAPÓN SUPERIOR

MODO DE EMPLEO

*LIMPIAR Y SECAR LAS SUPERFICIES A UNIR.

*APLICAR SOLAMENTE UNA GOTTA DE UNISX-TOTAL. PRESIONAR 4 SEGUNDOS SIN MANCHARSE LOS DEDOS.

*DEJAR SECANDO A TEMPERATURA AMBIENTAL Y... VA ESTÁ!

*TAPAR INMEDIATAMENTE EL TUBO DE PEGAMENTO.

*MANTENER EN LUGAR FRESCO Y SECO. POSICIÓN VERTICAL.

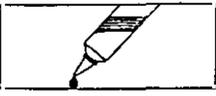
ECOLÓGICO NO TÓNICO

N IDENTIFICACIÓN V X 1 0 - 13 - 17



9284 7541 02

APLICACIONES



MADERA METALES ACERO.



PAPEL PLÁSTICOS CERÁMICA.



JOYERÍA ZAPATOS GONIA

TOTAL SUPER 4
POLIGONO INDUSTRIAL
LAS JARAS
14015 LA TORRE
CÓRDOBA

1. Señala las frases correctas

A. Es difícil manejarlo porque pesa mucho

Verdadero..... 1
Falso..... 2

B. Con sólo una pequeña cantidad se pegan los objetos

Verdadero..... 1
Falso..... 2

Después de leer el texto que sigue, rodea con un círculo la respuesta correcta a cada una de las cuestiones que aparecen a continuación.

EL MEDIO AMBIENTE

- A • Si vas al campo, recoge más basura de la que hayas producido. Sólo así conseguiremos mejorar su estado.
- B • Sigue unas normas de prudencia en el campo: cuidado con las hogueras, anda por los caminos, no campo a través. Evita ruidos innecesarios.
- C • Si tu coche puede consumir gasolina sin plomo, empléala; en caso contrario, infórmate si es posible adaptarlo. Apaga el motor cuando no sea necesario mantenerlo en marcha.
- D • Si la comunidad de vecinos de tu casa utiliza calefacción de carbón, propón que se cambie a un sistema menos contaminante. Infórmate de las subvenciones y ventajas a las que podéis acogeros.

2. Di qué tipo de texto te parece que es el que has leído:

Unas órdenes	1
Un reglamento	2
Unas leyes	3
Unas instrucciones	4

3. ¿Qué crees que se desprende del punto C?

La gasolina sin plomo es más barata	1
La gasolina sin plomo hace que el motor se apague cuando se para el coche	2
Todos los coches utilizan ya gasolina sin plomo	3
La gasolina sin plomo contamina menos	4

4. Si quisieras ampliar un punto más ¿qué frase de las siguientes elegirías?

Ve a clase todos los días	1
Es bueno beber cada día un vaso de leche	2
Lee el periódico para estar informado	3
Deposita las botellas en contenedores de vidrio	4

Rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta correcta a cada una de las cuestiones que aparecen en estas páginas.

5. Una correcta ortografía facilita la comunicación. Así pues, señala cómo escribirías cada una de estas frases.

A. ¿Has leído el “a _ iso” que hay en el tablón?

- | | |
|-----------|---|
| “b” | 1 |
| “v” | 2 |

B. Ha saltado la “va _ a”.

- | | |
|----------|---|
| ll. | 1 |
| y. | 2 |

Este es el titular de un artículo que aparece en una revista. A continuación se te formula una pregunta. Fíjate bien y rodea con un círculo el número que se corresponda con la respuesta correcta.

ACEITE DE OLIVA VIRGEN oro líquido

6. El titular está formado por dos grupos de palabras que no tienen verbo, ¿qué verbo pondrías entre uno y otro grupo de palabras?

- | | |
|------------|---|
| tiene..... | 1 |
| sirve..... | 2 |
| es..... | 3 |
| está..... | 4 |

7. A veces se utiliza mal la lengua castellana. Señala la incorrección que se comete en estos dos ejemplos.

A. El pescao llegó fresco al almacén

Sobra el artículo	1
Falta una d entre la a y la o.....	2
Habría que haber escrito la frase en plural	3
Es una frase correctamente escrita	4

B. Dijo de que hablaría del asunto y no lo hizo.

Sobra toda la frase porque no tiene sentido.	1
Falta saber que persona habla.....	2
Sobra la preposición de.	3
Sobra toda la parte subrayada.	4

8. Entre las cuatro palabras que aparecen para cada una de las opciones, hay una que no es de su misma familia léxica. Señálala.

Torre	1
Torreón	2
Torrente	3
Torreta	4

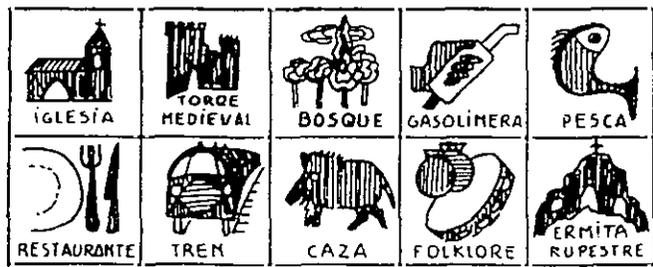
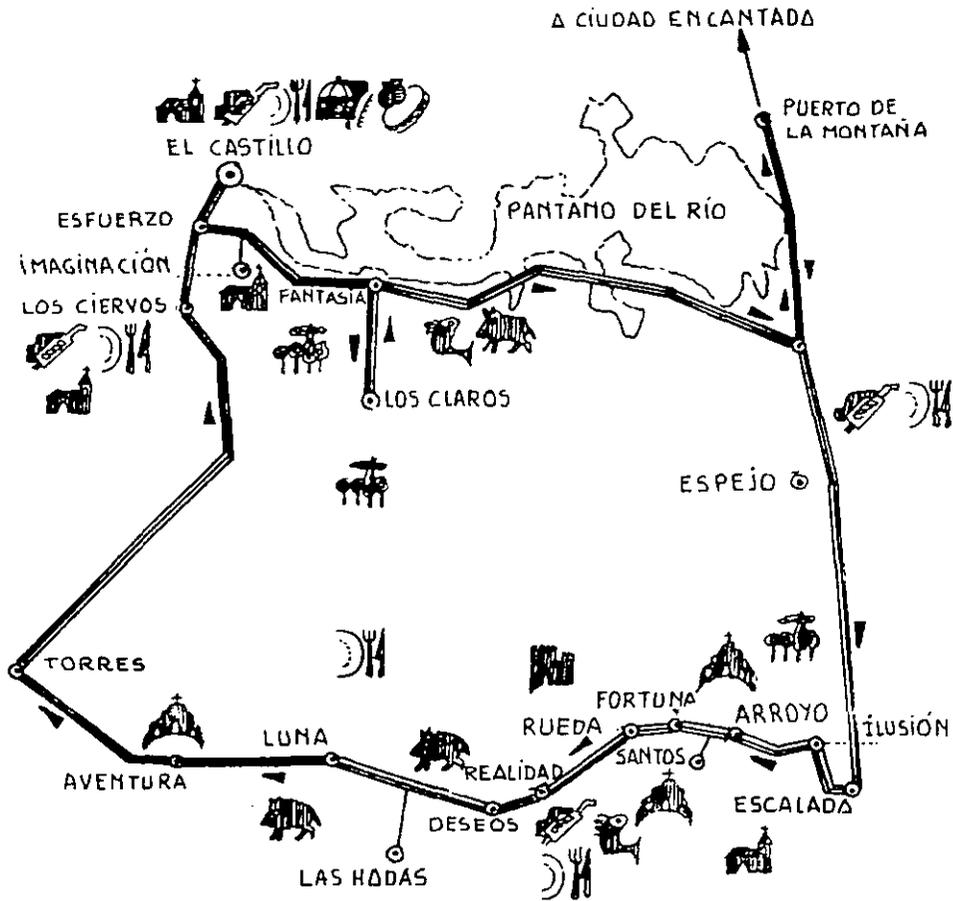
9. Señala la frase que esté bien puntuada:

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

10. ¿Con qué grupo de palabras puedes formar una oración sin añadir ni quitar ninguna palabra? Rodea con un círculo el número de la respuesta que elijas.

Manuel, saltamontes, abrió, despertado.	1
El, abrió, ojillos, mucho, cantaron.	2
Estaba, vio, maltrataba, sol, venían.	3
Del, borde, al, agua, lo, Manuel, alcanzó.	4

Observa este plano con detenimiento y lee las cuatro preguntas siguientes, luego rodea con un círculo el número que se corresponda con la respuesta que consideres correcta en cada caso.



11. La carretera que bordea el pantano pasa por:

- Deseos 1
- Realidad 2
- Fantasia 3
- Ilusión 4

12. En esta zona hay varias ermitas rupestres (dentro de una roca) ¿En cuál de estos lugares podrías verla?

Aventura.....	1
Imaginación.....	2
Las Hadas.....	3
El Bosque.....	4

13. ¿Qué deportes se pueden practicar en esta zona?

Caza y automovilismo.....	1
Pesca y esquí.....	2
Tenis y fútbol.....	3
Pesca y caza.....	4

14. Si vas desde Torres a Fantasía ¿por cuál de estos lugares pasarás?

El Castillo.....	1
Los Ciervos.....	2
Los Claros.....	3
Puerto de la Montaña.....	4

Rodea con un círculo el número que se corresponda con la respuesta que elijas para esta pregunta:

15. La palabra mano en castellano tiene muchos significados. ¿Cuál es su significado en la expresión: “Con la mano en el corazón”

Ser un experto en cuestiones de corazón.....	1
Con franqueza y sinceridad.....	2
Dejarse fotografiar con la mano en el pecho.....	3
Ser un enfermo cardíaco.....	4

Lee este texto y las tres preguntas que van a continuación y luego rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta que en cada caso consideres correcta.

ANASTASIA



- Oye, pequeña, estás de vacaciones, ¿no? – le preguntó una mañana Myron Krupnik a Anastasia.
- Sí. Son las vacaciones de Navidad, hasta el tres de enero – contestó Anastasia, metiéndose los vaqueros en unos calcetines gruesos para poder ponerse las botas.
- ¿Tienes algún plan para esta mañana?
- Bueno, he hecho una lista – Anastasia sacó del bolsillo un papel arrugado y lo leyó en voz alta–. Jueves por la mañana: hacer un muñeco de nieve si hay suficiente nieve. Empezar a preparar los regalos de Navidad. Ver si mamá me deja hacer galletas – Arrugó la nariz–. Mamá me ha dicho que no, que se le ha acabado la harina. La verdad es que la usé yo toda el otro día para hacer engrudo. Teníamos dos kilos y medio de harina y ahora tenemos unos siete kilos de engrudo, y empieza a oler fatal.
- Mis vacaciones no empiezan hasta pasado mañana –dijo su padre–, pero esta mañana sólo tengo una clase. ¿Quieres venir conmigo?.
- ¿Será muy aburrida?
Su padre se bajó las gafas hasta la punta de la nariz y miró a Anastasia.
- ¿Aburrida? ¿Aburrida la clase de literatura inglesa del doctor Krupnik, asignatura principal de la especialidad, poesía de los siglos XVIII y XIX, con cuatro trabajos y examen final? –Suspiró–. Pues sí. Probablemente será aburrida.

16. El Sr. Krupnik le propone a Anastasia que...

haga galletas.....	1
compre regalos de Navidad.....	2
haga una lista con lo que tiene que hacer.	3
le acompañe a su trabajo.	4

17. El Sr. Krupnik pensaba que su clase...

sería muy entretenida.....	1
sería emocionante.	2
sería imprevisible.	3
sería más bien aburrida.....	4

18. “Oye, pequeñaja”, te parece que se lo dice porque...

es una forma familiar y cariñosa de dirigirse a ella.....	1
Anastasia sólo tiene tres años.	2
Anastasia no sabe vestirse sola.....	3
la reprende por estar sin hacer nada.....	4

Rodea con un círculo el número que se corresponda con la respuesta que elijas.

19. Lee detenidamente las frases siguientes y ordénalas de manera que formen un texto que tenga sentido

- a. Me llamo Carnavalito
- b. En lugar de contestarle, Carnavalito sacó la armónica
- c. ¿Cómo te llamas? — Se atrevió a preguntar
- d. Y el niño le contestó
- e. ¿De dónde has salido, Carnavalito?

a - b - d - e - c	1
b - a - d - c - e	2
c - d - a - e - b	3
c - d - e - b - a	4

Lee este texto con atención y después contesta a las tres preguntas que le siguen.

EL SECRETO DE LAS HOJAS



Material necesario:

- Una hoja de geranio.
- Alcohol de 96°.
- Solución de yodo.
- Dos platos.
- Un cuentagotas.
- Un cazo y unas pinzas.

Las hojas guardan muchos secretos, la clorofila, el almidón, el azúcar. Para descubrir la presencia de almidón lo primero que debes hacer es decolorar la hoja. Sumérgela en un cazo con agua hirviendo, utiliza unas pinzas para no quemarte, durante unos veinte segundos. Después, pon la hoja en un platito y cúbrela con alcohol de 96° hasta que pierda su color verde que teñirá el alcohol.

La materia que colorea de verde las plantas se llama *clorofila*. Esta es muy importante para las plantas ya que ayuda a transformar la savia en alimento.

Enjuaga la hoja con agua fría y ponla sobre otro platito. Echa unas gotitas de una solución de yodo, disuelto en agua, y verás cómo la hoja toma un color azul oscuro. Esta reacción se produce porque el almidón se colorea de esta forma al contacto con el yodo.

Así has podido comprobar que las hojas contienen almidón, formado en ese maravilloso proceso de la fotosíntesis.

20. Lo que te propone el texto es:

Una receta de cocina.....	1
Un juego de mesa.	2
Un experimento de Ciencias Naturales.	3
Un collage utilizando hojas.	4

21. ¿Para qué necesitas el cuentagotas?

Para echar el alcohol.....	1
Para echar la solución de yodo.	2
Para echar el agua.	3
Para sujetar la hoja.	4

22. Si haces lo que te propone el texto, comprobarás que:

Las hojas del geranio son verdes.	1
Las hojas tienen yodo y alcohol.	2
Las hojas tienen agua.	3
Las hojas tienen almidón y clorofila.	4

Rodea con un círculo el número que se corresponda con la respuesta que elijas para cada una de las siguientes preguntas.

23. Señala la palabra que no tiene relación con el resto:

Nevada	1
Brisa	2
Viento	3
Huracán	4
Vendaval.....	5

24. Entre bueno, mejor y óptimo existe un orden que va de menos a más:

BUENO MEJOR ÓPTIMO

Señala cuál sería la gradación de MALO -de menos a más-

malo	peor	menor	1
malo	mínimo	máximo	2
malo	peor	pésimo.....	3

25. Cuenta las sílabas de estas frases y marca la respuesta correcta:

Dame tu pañuelo hermana.

10.....	1
8.....	2
9.....	3

Lee este texto con atención y después responde a las dos preguntas que aparecen a continuación.

LA ABUELA

Ahora soy yo la que tengo al chico. Estoy loca, una vieja y un niño que hasta dentro de doce o trece años como mínimo no podrá valerse por sí mismo. ¿He de cumplir los cien por culpa de Karli? ¿ Si no lo hago yo, quién de los parientes lo hubiera recogido? Al final lo hubieran metido en un orfanato. ¡Y eso no puede ser! ¡Eso no! Seguro que va a echar de menos a sus padres durante mucho tiempo. Sobre todo a su padre. Pero eso son también habladurías. Hay niños que tienen padres y ni se enteran de que los tienen. Voy a procurar olvidarme de que soy vieja. Karli y yo ya nos las arreglaremos.



26. ¿Qué preocupa principalmente a la abuela?

- | | |
|--|---|
| Que Karli se acordara demasiado de sus padres. | 1 |
| Que ella es bastante mayor y el niño necesita todavía cuidados. | 2 |
| Que Karli se haga mayor y la deje sola. | 3 |
| Que la gente hable y comente lo que ha hecho. | 4 |

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

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Que se fuera con unos tíos. | 1 |
| Que se quedara a vivir solo. | 2 |
| Que se quede con ella. | 3 |
| Que le lleven a un orfanato. | 4 |

*Existen palabras que pueden aparecer escritas en castellano con **b** y con **v**. pero sus significados. según tengan una u otra grafía, son distintos.*

28. Para cada una de las palabras que aparecen a continuación rodea con un círculo el número que se corresponda con su significado correcto:

A. Barón.

- | | |
|---------------------------------|---|
| Título nobiliario | 1 |
| Persona de sexo masculino | 2 |
| Hombre santo | 3 |

B. Tuvo.

- | | |
|--|---|
| Pieza cilíndrica y hueca..... | 1 |
| Tiempo pasado del verbo tener | 2 |
| Recipiente metálico y hueco que contiene sustancias blandas como
pintura, pasta, etc..... | 3 |

29. ¿Qué título elegirías para este dibujo?



- | | |
|--|---|
| Induráin recupera su estilo..... | 1 |
| La visita del Presidente de Datrebil se esperaba en la ciudad..... | 2 |
| 25.000 alumnos han aprobado el curso de inglés. | 3 |
| Después del verano, las calles toman su aspecto habitual. | 4 |

Lee este texto detenidamente y rodea con un círculo el número que se corresponda con la respuesta correcta a cada una de las preguntas que aparecen a continuación.

Fragmento extraído de "INDUSTRIAS Y ANDANZAS DE ALFANHUI"

El jardín de la casa tenía dos partes: la del sol y la de la luna. La primera estaba delante de la fachada, al mediodía. La otra, en la cara de levante, adonde daba la ventanita de Alfanhuí. A Alfanhuí le gustaba más la de la luna porque tenía la piel blanca como su luz. Las noches de luna se sentaba en el dintel de la ventana y miraba el jardín.

El jardín tenía un castaño y un olivo plateado, con su tronco musculoso, en el que vivían dos roedores blancos que tenían los ojos de luz y siempre se andaban escondiendo como las ardillas. Por la noche se veían sus ojillos aparecer y desaparecer. Era como los anuncios luminosos de las ciudades: primero una lucecita; luego dos, tres, cuatro. Tres, dos, una y desaparecía. Luego las cuatro lucecitas de un golpe, en otra parte del olivo. Y así toda la noche, sin que nada se oyera. Alfanhuí solía quedarse contemplando el jardín y el juego de los roedores hasta que la luna se ponía.

También había en el jardín un hito de piedra blanca con una argolla y una cadena negra que arrastraba por el suelo. En medio, había un pequeño estanque redondo con un surtidor, cuya varita de agua subía y se agitaba tan sólo en las noches de tormenta cálida y seca, y mataba las libélulas y los insectos que el viento traía de los ríos y los lagos que había secado. Y al agitarse la superficie del estanque, en pequeñas olitas, afloraba el brillo de las arenas de plata que yacían en el fondo. También estaba enterrada la criada en un rincón de aquel jardín. Al fondo había un muro alto y un invernadero de flores que estaba abandonado y tenía los cristales llenos de polvo. Dentro del invernadero nacía la mala hierba y vivía una culebra de plata, que salía a tomar la luna en un claro del jardín. A Alfanhuí le gustaba mucho esta culebra y tenía ganas de capturarla.

30. ¿Dónde estaba situado el estanque?

En el jardín del sol	1
En el jardín de la luna	2
En medio del jardín	3
Junto a la tapia posterior	4

31. A Alfanhuí le gustaba contemplar el jardín desde:

El dintel de la puerta	1
El borde del estanque.....	2
Lo alto del muro	3
El dintel de la ventana	4

32. Las luces que veía Alfanhuí eran:

Focos diminutos que adornaban el jardín.....	1
Los ojos de dos roedores que brillaban en la noche.....	2
La luna que se reflejaba en el estanque	3
Las gotas de agua que salpicaban del surtidor.....	4

33. A Alfanhuí le gustaba el jardín del levante porque tenía:

La luz suave del sol	1
La luz pálida de la luna	2
Una zona oscura y fresca.....	3
Un estanque con peces.....	4

34. El jardín tenía:

Un castaño joven y un olivo retorcido	1
Un árbol joven y otro viejo de cada especie	2
Un nogal frondoso y un viejo castaño	3
Un olivo plateado con su tronco musculoso	4

35. En este fragmento el autor:

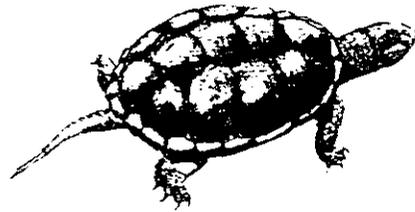
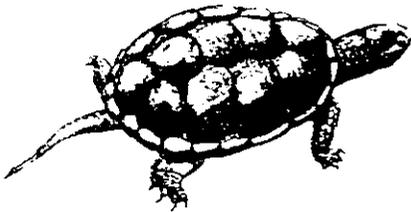
Cuenta la vida de Alfanhuí.....	1
Narra la aventura de un muchacho	2
Describe un parque público	3
Pinta un jardín con palabras	4

Lee este texto y las cuatro preguntas que van a continuación y rodea con un círculo el número que corresponde a la respuesta que consideres correcta en cada caso.

EL FUEGO QUE AFECTÓ A 6.400 HECTÁREAS DE LAS GALÁPAGOS NO TOCÓ A LAS TORTUGAS

E.P.E. Quito 20 - 6 - 94. El incendio que desde el pasado 12 de abril afecta a la isla Isabela, la mayor del archipiélago de las Galápagos, a unos mil kilómetros de las costas ecuatorianas, ha quedado totalmente extinguido, según Defensa Civil.

El fuego afectó a 6.400 hectáreas de la isla, declarada por la UNESCO Patrimonio Cultural de la Humanidad, en 1978, y devastó la mitad de ellas, pero parece no haber afectado a las famosas tortugas galápagos, los reptiles más antiguos del planeta, científicamente conocidos como *Geochelone Elephantopus*. Al parecer, ninguna de las tortugas fue presa de las llamas, aunque los científicos deben valorar ahora el daño que el fuego ha causado en otras especies de las islas.



36. ¿Qué destaca el titular del texto?

- | | |
|--|---|
| Que se quemó mucha extensión de terreno..... | 1 |
| Que las tortugas se han salvado. | 2 |
| Que las tortugas se han quemado. | 3 |
| Que hubo un incendio..... | 4 |

37. Según el texto ¿dónde están las islas Galápagos?

- | | |
|---|---|
| A unos 100 Kms. de Ecuador. | 1 |
| A unos 1000 Kms. de las costas de Ecuador. | 2 |
| En el Trópico de Capricornio..... | 3 |
| A 100 Kms. del Ecuador. | 4 |

38. El fuego ha durado...

una semana.	1
más de un mes.	2
un año.	3
unas horas.	4

39. ¿Por qué se consideran muy importantes las tortugas de estas islas?

Por su gran tamaño.	1
Por su pequeño tamaño.	2
Porque es una especie muy antigua.	3
Porque es una especie con una concha de vivos colores.	4

40. Un texto escrito puede ser una narración, un poema, un diálogo, etc. ¿Cómo se representa el diálogo entre personajes en un texto escrito?

a través de la presentación que cada personaje hace de él mismo	1
de ninguna forma concreta	2
poniendo comillas cada vez que comienza a hablar cada uno de los personajes.	3
poniendo delante de las palabras de los personajes un guión o, de forma indirecta, a través de las palabras de un narrador	4

Para lograr una correcta expresión hay que utilizar las palabras con precisión. Probemos con la palabra "ver".

**41. Sustituye la palabra "ver" por la que te parezca más adecuada en la siguiente frase:
"Me acerqué con la lupa para ver mejor los trazos".**

examinar.	1
contemplar.	2
ojear.	3
mirar.	4

Lee este texto y rodea con un círculo el número que se corresponde con la respuesta que elijas para cada una de las preguntas que aparecen a continuación del mismo.

Y VA DE CUENTO

- MOZO 1º: Déjenme tomar resuello, que vengo corriendo desde el puente.
EL ALCALDE: ¿Qué dice?
LA ALCALDESA: No dice nada; ahora dirá.
EL ALCALDE: ¡A la cárcel también!
MOZO 1º: ¡Pero, señor alcalde; que yo no...!
LA ALCALDESA: No le hagas caso. Vamos, habla; di. ¿Qué traes tan acelerado?
MOZO 1º: Pues es... es... que... Estábamos estos y nosotros y yo en los sembrados orilla del río, que están de ratas y ratones que es una perdición, y estábamos viendo de acabar con ellos, discurre que discurre, y no discurríamos nada. Verdad que, como yo les decía a estos: “¿Qué vamos a discurrir nosotros para acabar con los ratones, cuando tanta gente letrada no lo ha discurrido?... Ir matando todos los que se pueda. Pero matas diez, y salen veinte, y matas veinte y salen cuarenta; que es el cuento de nunca acabar.”
LA ALCALDESA: Sobre todo como tú lo cuentas. ¿Es eso todo lo que tenías que decirnos? Porque no valía la pena sofocarte.
MOZO 1º: Pues que estábamos así, como he dicho, cavilando, cavilando, que la cosecha de este año es cosa perdida; que los ratones no se comen sólo lo somero, que socavan, que socavan y arramblan con todo, cuando vimos delante de nosotros, como si hubiera salido de la misma tierra, un mocete muy bien plantado, larguirucho y flacucho, eso sí, pero bien plantado; el porte es como de esos que llaman bohemios.
LA ALCALDESA: Mala gente; no os fiéis, no os fiéis.
MOZO 1º: Claro que no nos fiamos; como que de buenas a primeras nos dijo, dice: “¿Qué me darían los de este pueblo si yo les acabara con las ratas y los ratones que les traen tan afligidos?”
TODOS: ¿Eso dijo? ¿Dijo eso?... No os fiéis, no os fiéis.
MOZO 1º: Claro que no.
VECINA 1ª: Será algún milagrero...
LA ALCALDESA: Algún tuno.

42. ¿Qué cuento te recuerda el diálogo que acabas de leer?

- | | |
|-----------------------------------|---|
| El gato con botas..... | 1 |
| El soldadito de plomo..... | 2 |
| El flautista de Hamelin..... | 3 |
| No se parece a ningún cuento..... | 4 |

43. Señala, según el texto, la afirmación que es verdadera

En un cuento hay narrador; en este texto hablan los personajes.....	1
En el texto la persona más importante es el alcalde.	2
Según el texto, los bohemios son gordos y simpáticos	3
En este texto teatral las ratas desaparecen solas	4

44. En este texto no existe ningún narrador que describa a cada uno de los personajes, sin embargo estos son igualmente caracterizados por:

Sus amigos.....	1
Su actuación y sus palabras	2
Su madre	3
Su apuntador	4

45. ¿Qué personaje te parece a ti que manda más en este pueblo?

El alcalde.	1
El mozo 1º.	2
La alcaldesa.	3
La vecina 1ª.	4

46. ¿Por qué crees que el personaje que has elegido manda más?

Porque tiene un cargo político.....	1
Porque es quien tiene más carácter y es quien manda callar o hablar.....	2
Porque es el que más habla.	3
Porque es el más rico del pueblo.	4

47. Desde tu punto de vista ¿cuál de las afirmaciones que aparecen a continuación describiría mejor a los habitantes de este pueblo:

Son muy vagos. no hacen nada por acabar con las ratas	1
No son prácticos ni efectivos	2
Son muy ingeniosos para acabar con las ratas.....	3
Son muy desconfiados.....	4

48. ¿Cómo es el alcalde?

Es muy justo	1
Es muy buen gobernante	2
Es muy inteligente	3
Está dominado por su mujer	4

Rodea con un círculo el número que se corresponda con la respuesta que elijas para cada una de las siguientes preguntas.

49. Señala la frase que elegirías para continuar el siguiente texto:

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

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

50. La palabra *cuarto* puede ser utilizada en castellano en sentido figurado. ¿Qué significa la expresión “Importar una cosa un cuarto”?

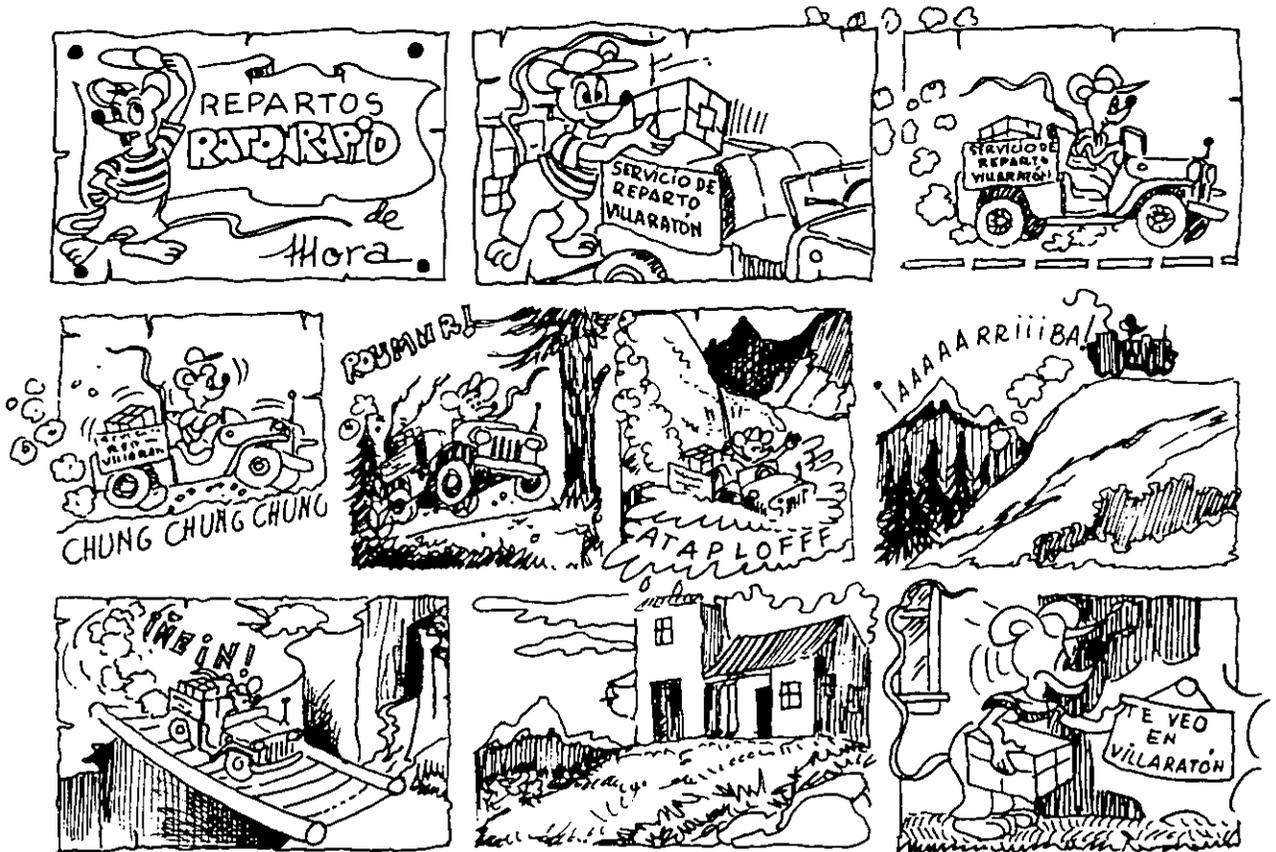
Que algo cuesta la cuarta parte de una peseta	1
Que no le importa ceder una habitación a otro.....	2
No tener para pagar un importe.	3
No importar nada algo.	4

51. En la frase que sigue, sustituye la palabra subrayada por un antónimo (contrario):

Algunos hábitos alimenticios son beneficiosos para la salud

buenos.....	1
indiferentes	2
tranquilizantes.....	3
perjudiciales	4
incómodos	5

Fíjate bien en este texto y después contesta a las dos preguntas que le siguen.



52. En estas viñetas se nos cuenta una historia aunque no existen diálogos. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta?

- El ratón se va de vacaciones al campo..... 1
- El ratón es un repartidor de paquetes..... 2
- El ratón tiene su centro de trabajo fuera de Villaratón. 3
- El ratón siempre está alegre..... 4

53. ¿Cuál de estas cosas podemos deducir de la historieta?

- El ratón vive en un país muy pobre, porque no tiene carreteras..... 1
- El ratón se ha equivocado de dirección..... 2
- La casa a la que se envía el paquete no está en un núcleo urbano. 3
- La persona a la que se envía el paquete ya no vive en esa dirección..... 4

54. Fijate en las diferencias que existen entre palabras como CHUNG CHUNG CHUNG, ROUMNR!, CATAPLOFFF, ¡AAAAARRIIBA!, ¡ÑEIN! y las que aparecen escritas en el cartel del coche. Después señala la respuesta correcta.

- | | |
|--|---|
| En ambos casos se pretende comunicar lo mismo | 1 |
| Quien ha escrito los carteles pretende comunicar algo a otras personas y el coche, comunicarse con otros coches | 2 |
| Las palabras de los carteles siguen unas normas lingüísticas de carácter general, los sonidos que emite el coche podían haber sido otros parecidos | 3 |
| Como no existe diálogo en ningún caso, no se comunica nada | 4 |
-

55. Lee atentamente la frase siguiente y adjudícale el significado que consideres más adecuado.

“Es un hombre pobre”.

- | | |
|--|---|
| Persona que ha sido derrotada..... | 1 |
| Persona que es miserable y ruin. | 2 |
| Persona que carece de bienes materiales..... | 3 |
| Persona que tiene una vida desdichada. | 4 |

Este es el último texto. Léelo, por favor, y rodea con un círculo el número que corresponda a la respuesta que elijas para cada una de las tres preguntas que aparecen a continuación.

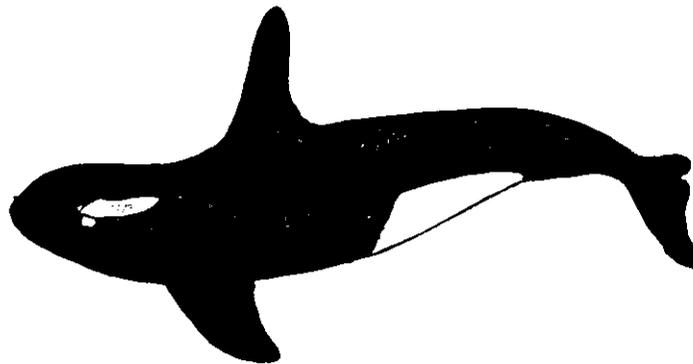
LA AMISTOSA BALLENA ASESINA

Algunos no pierden la mala fama nunca, aunque demuestren hasta la saciedad que no son lo que parecen. Con la orca pasa un poco de eso. Ha demostrado ser un animal inteligente, buen compañero, pacífico y entrañable. Sólo que tiene un voraz apetito y come de todo.

Con sus 9 metros y 10 toneladas de peso, la orca es un cetáceo ágil y potente. Sin duda, es la ballena más rápida, ya que puede alcanzar los 56 kilómetros por hora. Además es la ballena más vistosa, con esa piel tersa, negra y blanca, un tanto parecida a la de una vaca suiza.

Nada de lo que vive en el mar está a salvo de este superdepredador. Peces, mamíferos, incluso grandes ballenas son presas fáciles.

A pesar del calificativo de asesinas, estas ballenas no matan al hombre. Lo que sí que comen es lo mismo que pesca el hombre. Por eso, hace años se les disparaba con total impunidad.



56. “Se les disparaba con total impunidad” quiere decir:

- | | |
|---|---|
| Nadie castigaba a los que las cazaban. | 1 |
| Se dejaban cazar muy fácilmente. | 2 |
| Se utilizaban rifles de aire comprimido. | 3 |
| Se les disparaba con flechas. | 4 |

57. En realidad, ¿por qué se las cazaba?

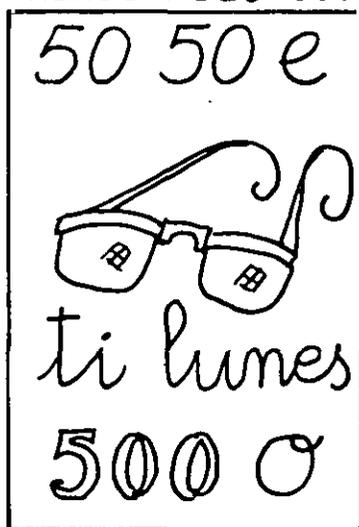
- Porque se acercaban a la playa y asustaban a las personas. 1
- Porque su carne se vendía muy bien. 2
- Porque tienen una bonita piel. 3
- Porque dejaban sin pesca el lugar donde vivían..... 4

58. ¿Cuál de los siguientes refranes te parecería más apropiado para el texto?

- Haz el bien sin mirar a quien..... 1
- Cría fama y échate a dormir 2
- No por mucho madrugar, amanece más temprano..... 3
- En boca cerrada no entran moscas..... 4

59. Rodea con un círculo el número que corresponde a la solución de este jeroglífico

NO SÉ QUE LE HABRÁ
PASADO PUES ...



- está pálido 1
- llega fastidiado 2
- no ha dicho nada..... 3
- no ha llamado todavía 4

Para terminar, contesta, por favor, a estas preguntas:

60. ¿Qué tal eres en lectura?

Regular	1
Normal	2
Bueno	3
Muy bueno.....	4

61. ¿Cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la lectura silenciosa en la clase de lengua o literatura?

No leo en clase	1
Menos de 1 hora	2
De 1 a 2 horas	3
Más de dos horas	4

62. Cuando tienes que hacer un escrito

Empiezas inmediatamente	1
Haces un guión	2
Sigues las pautas que te dan en clase	3
Siempre esperas a que alguien te ayude	4

63. ¿Con qué frecuencia hablas castellano en casa?

Siempre	1
Casi siempre	2
Algunas veces	3
Casi nunca	4
Nunca	5

64. ¿Cuántos libros lees al mes?

Ninguno	1
1 ó 2 libros al mes	2
3 ó 4 libros al mes	3
5 o más de cinco libros al mes	4

65. ¿Cuánto tiempo dedicas habitualmente a la semana a la escritura libre en la clase de lengua o literatura?

No escribo en clase.....	1
Menos de 1 hora.....	2
De 1 a 2 horas.....	3
Más de dos horas.....	4

66. ¿Con qué frecuencia se te pide que hagas trabajos escritos sobre lo que has leído en la clase de lengua o literatura?

Nunca.....	1
Casi nunca.....	2
Algunas veces.....	3
Casi siempre.....	4
Siempre.....	5

67. ¿Cómo consideras que el profesor/a de lengua valora tu trabajo en esta asignatura?

Muy bien.....	1
Bien.....	2
Regular.....	3
Mal.....	4
Muy mal.....	5

68. ¿Te gusta leer?

Sí.....	1
No.....	2

69. ¿Con qué frecuencia sueles sacar libros prestados de una biblioteca escolar o pública?

Nunca.....	1
Casi nunca.....	2
Una vez al mes.....	3
Una vez a la semana.....	4
Más de una vez a la semana.....	5

70. ¿Quién elige los libros que lees?

Yo	1
El profesor	2
Mis padres	3

71. ¿Trabajas en grupo alguna actividad relacionada con lengua?

Sí	1
No	2

72. Cuando trabajas en grupo en la clase de lengua ¿colaboras en la planificación de actividades?

Mucho	1
Bastante	2
Algo	3
Poco	4
Nada	5

A6GEN

--	--

LE

--	--

CA

--	--

P

--	--	--

M

--	--	--

CE

6

CU

--

G

--	--

A

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 1995
SEXTO CURSO DE EGB

CASTELLANO

Cuestionario del Alumnado

GENERAL



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

instituto nacional
ince
de calidad y evaluación

INSTRUCCIONES

- * En este cuestionario tendrás que contestar a varias preguntas sobre ti mismo, tu familia, tu clase, tus compañeros, etc. **No es un examen.** No hay preguntas correctas ni incorrectas. Sencillamente, contesta lo mejor que puedas a cada pregunta.
- * Recuerda que debes rodear con un círculo el número de la respuesta que elijas.
- * Si te confundes puedes tachar y volver a rodear con otro círculo la nueva respuesta que elijas.
- * Tienes **una hora** para contestar a estas preguntas.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. ¿En qué mes naciste?

2. ¿En qué año naciste?

3. ¿Eres?

- Chico 1
- Chica 2

4. Antes de comenzar la EGB ¿ibas ya al Colegio?

- No 1
- Sí, desde los 5 años 2
- Sí, desde los 4 años 3
- Sí, desde los 3 años 4
- Sí, desde los 2 años o menos 5

5. ¿Hasta qué nivel piensas seguir estudiando?

- Hasta terminar los estudios obligatorios 1
- Hasta terminar Bachillerato o Formación Profesional 2
- Hasta terminar una carrera universitaria 3
- No lo sé 4

6. ¿Con quién vives normalmente durante el curso?

- Con mis padres o con uno de ellos 1
 - Con otros familiares o parientes 2
 - En un internado/residencia 3
 - Con otra/s persona/s 4
- ¿Quién o quiénes? _____

7. ¿Cuántas personas viven habitualmente en tu casa, incluyéndote tú?

8. ¿Cuántos hermanos sois incluido/a tú?

- A. Chicas _____
B. Chicos _____

9. ¿Cuántos hermanos y hermanas tienes mayores que tú?

- A. Hermanos _____
B. Hermanas _____

10. Además de tus padres y hermanos ¿viven con vosotros algunas de estas personas?

	Sí	No
A. Un abuelo	1	2
B. Una abuela	1	2
C. Un tío	1	2
D. Una tía	1	2
E. Una persona de servicio	1	2
F. Otra/s persona/s.	1	2

11. ¿Qué profesión tiene tu padre?

12. ¿Cuál es la situación laboral de tu padre?

- Trabaja fuera de casa	1
- Trabaja en casa de forma remunerada (cobra dinero por su trabajo)	2
- Está en paro	3
- Está jubilado	4
- Trabaja sólo haciendo las tareas de la casa	5

13. Por favor, describe con la mayor precisión que puedas lo que hace o hacía tu padre en su trabajo?

.....
.....

14. ¿Cuál es la profesión de tu madre?

15. ¿Qué situación laboral tiene tu madre?

- Trabaja fuera de casa 1
- Trabaja en casa de forma remunerada (cobra dinero por su trabajo) 2
- Está en paro 3
- Está jubilada 4
- Trabaja sólo haciendo las tareas de la casa 5

16. Por favor, describe con la mayor precisión que puedas lo que hace o hacía tu madre en su trabajo

.....
.....

17. ¿Tiene coche tu familia?

- No 1
- Sí, uno 2
- Sí, dos 3
- Sí, más de dos 4

18. Si tiene coche tu familia indica la marca, el modelo y la matrícula (Si tiene más de uno, escribe la marca y el modelo del más grande)

A. La marca y el modelo del más grande

B. La primera o dos primeras letras de la matrícula del más grande

C. La última o las dos últimas letras de la matrícula del más grande

19. ¿Cuántos baños y aseos tiene tu casa?

- Uno 1
- Dos 2
- Tres 3
- Cuatro 4
- Más de cuatro 5

20. ¿Cuánto espacio tienes en casa para tí?

- Tengo una habitación para mí 1
- Comparto la habitación con un hermano 2
- Comparto la habitación con una hermana 3
- Comparto la habitación con varios hermanos o hermanas 4
- Duermo en la sala de estar 5
- Otra ¿Cuál? _____

21. ¿Dónde estudias normalmente en tu casa?

- En mi habitación 1
- En el comedor 2
- En la sala de estar 3
- En la cocina 4
- En otra habitación 5
- No estudio en casa 6

22. ¿Hay libros en tu casa además de los que tú tienes para el colegio?

- No 1
- Sí, menos de 50 2
- Sí, entre 51 y 200 3
- Sí, entre 200 y 500 4
- Sí, entre 500 y 1000 5
- Sí, más de 1000 6

23. ¿Cuántos alumnos hay en tu clase? _____

24. ¿Dónde sueles comer a mediodía?

- En mi casa 1
- En el comedor del colegio 2
- En otro sitio 3
- ¿Cuál? _____

25. ¿Cuántas horas ves la televisión diariamente?

- Nada o comiendo 1
- 1 hora o menos 2
- 2 horas 3
- 3 horas 4
- 4 horas 5
- 5 horas 6
- 6 o más horas 7

26. Normalmente, ¿cuánto tiempo dedicas cada día a hacer los deberes o trabajos escolares?

- Generalmente no tengo deberes 1
- Tengo deberes, pero no suelo hacerlos 2
- 1 hora o menos 3
- 2 horas 4
- 3 horas 5
- Más de 3 horas 6

27. ¿Realizas alguna de estas actividades periódicamente cada semana? (Señala un máximo de tres)

- | | 1ª | 2ª | 3ª |
|---|----|----|----|
| A. Danza | 1 | 1 | 1 |
| B. Deportes | 2 | 2 | 2 |
| C. Idiomas | 3 | 3 | 3 |
| D. Informática | 4 | 4 | 4 |
| E. Manualidades | 5 | 5 | 5 |
| F. Música | 6 | 6 | 6 |
| G. Clases de recuperación y/o apoyo | 7 | 7 | 7 |
| H. Teatro | 8 | 8 | 8 |
| I. Otras. Especificar cuales | 9 | 9 | 9 |
| J. No realizo ninguna actividad | 10 | 10 | 10 |

28. ¿Cómo vienes normalmente al colegio?

- A pie 1
 - En transporte escolar 2
 - En transporte público (autobús, tren, etc.) 3
 - En vehículo privado 4
 - De otro modo 5
- ¿Cuál? _____

29. ¿Has repetido curso alguna vez?

- Sí, una vez 1
- Sí, dos veces 2
- No he repetido curso 3

En relación contigo mismo señala, por favor:

30. ¿Cuál es el nivel de confianza que tienes en ti mismo?

- Muy poco 1
- Poco 2
- Regular 3
- Bastante 4
- Mucho 5

31. ¿Estás satisfecho con tu rendimiento?

- Muy poco 1
- Poco 2
- Regular 3
- Bastante 4
- Mucho 5

32. ¿Qué concepto tienes de ti mismo?

- Muy malo 1
- Malo 2
- Regular 3
- Bastante bueno 4
- Muy bueno 5

33. ¿Cómo calificas el esfuerzo que realizas en tus estudios?

- Muy pequeño 1
- Pequeño 2
- Regular 3
- Bastante grande 4
- Muy grande 5

Y ahora en relación con tus compañeros y compañeras

34. ¿Estás contento con tus compañeros de clase?

- Muy poco 1
- Poco 2
- Regular 3
- Bastante 4
- Mucho 5

35. Dentro de tu clase, ¿cómo te sientes?

- Marginado 1
- Con pocos amigos 2
- Soy uno más 3
- Soy popular 4
- Soy el líder de un grupo 5
- Soy el líder de la clase 6

36. ¿Tienes problemas o conflictos con los compañeros?

- Muy pocos o ninguno 1
- Pocos 2
- Regular 3
- Bastantes 4
- Muchos 5

37. ¿Alguna o alguno de tus compañeras o compañeros de clase es amiga o amigo tuyo fuera del colegio ?

- Muy pocos 1
- Pocos 2
- Algunos 3
- Bastantes 4
- Muchos 5

Y en relación con tu familia

38. ¿Estás satisfecho con la relación que mantienes con tu padre y tu madre en temas relacionados con tus estudios?

- Muy poco
- Poco
- Regular
- Bastante
- Mucho

A	B
Madre	Padre
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

39. ¿Muestran interés tus padres por los estudios que realizas?

- Muy poco
- Poco
- Regular
- Bastante
- Mucho

A	B
Madre	Padre
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

40. ¿Son exigentes tus padres con tus estudios?

- Muy poco
- Poco
- Regular
- Bastante
- Mucho

A	B
Madre	Padre
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

41. ¿Tienes confianza con tus padres para comentarles tus problemas escolares? (problemas con tus compañeros, profesores, presentar las notas...)

- Muy poca
- Poca
- Regular
- Bastante
- Mucha

A	B
Madre	Padre
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5

En cuanto a la relación con tus profesores o profesoras

42. ¿Cómo son tus relaciones con los siguientes profesores?

	Muy buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy malas
A. De Lengua castellana	5	4	3	2	1
B. De Lengua catalana	5	4	3	2	1
C. De Lengua euskera	5	4	3	2	1
D. De Lengua gallega	5	4	3	2	1
E. De Lengua valenciana	5	4	3	2	1
F. De Matemáticas	5	4	3	2	1
G. De Ciencias sociales	5	4	3	2	1
H. De Ciencias naturales	5	4	3	2	1
I. De Educación física	5	4	3	2	1

43. ¿Son exigentes los profesores de las siguientes materias?

	Mucho	Bastante	Algo	Muy poco	Nada
A. De Lengua castellana	5	4	3	2	1
B. De Lengua catalana	5	4	3	2	1
C. De Lengua euskera	5	4	3	2	1
D. De Lengua gallega	5	4	3	2	1
E. De Lengua valenciana	5	4	3	2	1
F. De Matemáticas	5	4	3	2	1
G. De Ciencias sociales	5	4	3	2	1
H. De Ciencias naturales	5	4	3	2	1
I. De Educación física	5	4	3	2	1

44. ¿Tienes confianza con estos profesores para exponer tus dudas y preguntas?

	Mucho	Bastante	Algo	Muy poco	Nada
A. De Lengua castellana	5	4	3	2	1
B. De Lengua catalana	5	4	3	2	1
C. De Lengua euskera	5	4	3	2	1
D. De Lengua gallega	5	4	3	2	1
E. De Lengua valenciana	5	4	3	2	1
F. De Matemáticas	5	4	3	2	1
G. De Ciencias sociales	5	4	3	2	1
H. De Ciencias naturales	5	4	3	2	1
I. De Educación física	5	4	3	2	1

45. ¿Consideras que estos profesores te permiten participar en clase?

- Nunca 1
- Muy pocas veces 2
- Algunas veces 3
- Bastantes veces 4
- Muchas veces 5

46. ¿Estos profesores os permiten que colaboréis a la hora de planificar las actividades de clase?

- Nunca 1
- Muy pocas veces 2
- Algunas veces 3
- Bastantes veces 4
- Muchas veces 5

47. Señala con qué frecuencia realizas las siguientes actividades:

	Muy frecuentemente	Bastante frecuentemente	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
A. Hacer tareas para casa	5	4	3	2	1
B. Realizar controles para conocer lo que se ha aprendido	5	4	3	2	1
C. Idear los ejercicios sobre los que después se trabaja	5	4	3	2	1
D. Trabajar individualmente y luego muestran al resto de la clase el resultado de mi trabajo	5	4	3	2	1
E. Trabajar en pequeños grupos y luego comunicárselo a los demás	5	4	3	2	1
F. Acudir a la biblioteca para consultar libros, revistas, etc. relacionados con el tema que trabajas	5	4	3	2	1
G. Tomar notas de la pizarra	5	4	3	2	1
H. Tomar apuntes	5	4	3	2	1
I. Hacer solamente los ejercicios del libro	5	4	3	2	1

48. ¿Los profesores corrigen en clase los ejercicios propuestos para casa?
- Siempre 6
 - Bastantes veces 5
 - Algunas veces 4
 - Muy pocas veces 3
 - Nunca 2
 - No mandan deberes para casa 1
49. ¿Participáis los alumnos en la corrección de los deberes propuestos para casa?
- Siempre 6
 - Bastantes veces 5
 - Algunas veces 4
 - Muy pocas veces 3
 - Nunca 2
 - No mandan deberes para casa 1
50. ¿Los profesores permiten que tengáis algún tipo de responsabilidad en clase?
- Muchas veces 5
 - Bastantes veces 4
 - Algunas veces 3
 - Muy pocas veces 2
 - Ninguna vez 1

51. Indica en qué medida es importante para ti...

	Muy importante	Bastante importante	Algo importante	Muy poco importante	Nada importante
A. Ir bien en Lengua castellana	5	4	3	2	1
B. Ir bien en Lengua catalana	5	4	3	2	1
C. Ir bien en Lengua euskera.....	5	4	3	2	1
D. Ir bien en Lengua gallega	5	4	3	2	1
E. Ir bien en Lengua valenciana	5	4	3	2	1
F. Ir bien en Matemáticas	5	4	3	2	1
G. Ir bien en Ciencias sociales	5	4	3	2	1
H. Ir bien en Ciencias naturales	5	4	3	2	1
I. Ir bien en Educación física	5	4	3	2	1
J. Tener tiempo para divertirse	5	4	3	2	1
K. Sacar buenas notas a final de curso ..	5	4	3	2	1
L. Ser bueno en deportes	5	4	3	2	1
M. Encontrarse entre los primeros de la clase	5	4	3	2	1
N. Tener inteligencia	5	4	3	2	1
Ñ. Tener buena suerte	5	4	3	2	1
O. Trabajar y estudiar mucho en clase .	5	4	3	2	1
P. Trabajar y estudiar mucho en casa ..	5	4	3	2	1
Q. Memorizar los libros de texto y apuntes	5	4	3	2	1
R. Hacer muchas actividades	5	4	3	2	1
S. Entender las explicaciones que se dan en clase	5	4	3	2	1

51. Indica en qué medida es importante para ti...

	Muy importante	Bastante importante	Algo importante	Muy poco importante	Nada importante
A. Ir bien en Lengua castellana	5	4	3	2	1
B. Ir bien en Lengua catalana	5	4	3	2	1
C. Ir bien en Lengua euskera.....	5	4	3	2	1
D. Ir bien en Lengua gallega	5	4	3	2	1
E. Ir bien en Lengua valenciana	5	4	3	2	1
F. Ir bien en Matemáticas	5	4	3	2	1
G. Ir bien en Ciencias sociales	5	4	3	2	1
H. Ir bien en Ciencias naturales	5	4	3	2	1
I. Ir bien en Educación física	5	4	3	2	1
J. Tener tiempo para divertirse	5	4	3	2	1
K. Sacar buenas notas a final de curso ..	5	4	3	2	1
L. Ser bueno en deportes	5	4	3	2	1
M. Encontrarse entre los primeros de la clase	5	4	3	2	1
N. Tener inteligencia	5	4	3	2	1
Ñ. Tener buena suerte	5	4	3	2	1
O. Trabajar y estudiar mucho en clase .	5	4	3	2	1
P. Trabajar y estudiar mucho en casa ..	5	4	3	2	1
Q. Memorizar los libros de texto y apuntes	5	4	3	2	1
R. Hacer muchas actividades	5	4	3	2	1
S. Entender las explicaciones que se dan en clase	5	4	3	2	1

Cambiando un poco de tema, lee este cuento y después contesta, por favor, a las preguntas que se te proponen:

"Jaime era un niño transparente. Aunque era de carne y hueso parecía de cristal, por eso le llamaban Jaime de Cristal.

Una vez dijo una mentira y sus amigos vieron a través de su frente una bolita de fuego que cuando dijo la verdad desapareció. Nunca más volvió a decir mentiras. Cuando se hizo adulto todos podían leer sus pensamientos.

Un día subió al gobierno de su país un terrible dictador y comenzó entonces un período de injusticias, opresiones y miserias para los ciudadanos. El que se atrevía a protestar o rebelarse era fusilado.

La gente callaba temerosa de las consecuencias. Pero Jaime no podía callar, sus pensamientos hablaban por él: era transparente y todos leían en su frente sus opiniones de desacuerdo y condena de las injusticias y violencias del tirano. La gente comentaba los pensamientos de Jaime y así renacía en ellos la esperanza.

El tirano encerró a Jaime en la más oscura de las prisiones. Entonces ocurrió algo extraordinario. Las paredes de la cárcel en la que estaba prisionero Jaime se hicieron transparentes, hasta tal punto que la gente que pasaba podía verle y seguir leyendo sus pensamientos y por las noches la cárcel esparcía una gran luminosidad a su alrededor, por que la verdad es más poderosa que cualquier otra cosa, más luminosa que el día y más terrible que el huracán".

52. ¿Con cuál personaje de este cuento te identificas más?

- Con la gente del pueblo 1
- Con Jaime 2
- Con el gobernantes 3

53. ¿Te gustaría que tus pensamientos fueran transparentes, como los de Jaime?

- Siempre 5
- Casi siempre 4
- Algunas veces 3
- Muy pocas veces 2
- Nunca 1

54. ¿Te gustaría que tus pensamientos de toda la gente fueran transparentes?

- Siempre 5
- Casi siempre 4
- Algunas veces 3
- Muy pocas veces 2
- Nunca 1

- 55. ¿Merece la pena luchar por la verdad y la justicia aunque, en ocasiones, perjudiquemos nuestros propios intereses?**
- Siempre 5
 - Casi siempre 4
 - Algunas veces 3
 - Muy pocas veces 2
 - Nunca 1
- 56. ¿Había en el país de Jaime un gobierno democrático?**
- Sí 2
 - No 1
- 57. Ante una situación como la del país de Jaime, ¿qué hubieras hecho tú?**
- Lo que me aconsejaran mis padres y profesores 1
 - Lo que hiciera todo el mundo 2
 - Lo que hicieran mis amigos 3
 - Procuraría decir la verdad y denunciar las injusticias 4
 - Me callaría para evitar problemas 5
- 58. Cuando juegas con tus amigos y amigas, ¿quién prefieres que elabore las normas del juego?**
- Un profesor del centro 1
 - El árbitro 2
 - El capitán del equipo 3
 - Entre todo el equipo 4
 - Que estén dadas de antemano y que no haya que discutir las 6
- 59. Para trabajar en clase, ¿quién prefieres que establezca las normas?**
- Que las establezca el director 1
 - Que las establezca el profesor 2
 - Que la establezca el profesor, consultando a los alumnos 3
 - Colectivamente, con la participación del profesor y los alumnos y alumnas 4
 - Que no existan normas 5

60. ¿Te molestan los compañeros y compañeras que se comportan de modo diferente al tuyo (forma de vestir, manera de divertirse, distintas opiniones, etc.) aunque sus costumbres no hagan daño a nadie?

- Nada 1
- Muy poco 2
- Algo 3
- Bastante 4
- Mucho 5

61. Si se incorpora a tu clase un niño o una niña que no es de tu localidad o nacionalidad, ¿cuál de estos comportamientos sería el tuyo?

- Los aceptarías siempre y en cualquier circunstancia 1
- Los aceptaría como amigos 2
- Los aceptaría como compañeros de trabajo 3
- Sólo los aceptaría como unos niños más de la clase 4
- No los aceptaría 5
- Los aceptaría, dependiendo sólo de cómo fueran 6

62. Cuando los demás tienen una opinión diferente a la tuya, ¿cuál es tu actitud?

- Intento convencerlos 5
- Me callo 4
- Me pongo nervioso 3
- Me voy para no discutir 2
- Me enfado y me pongo agresivo 1

63. Ante una petición justa por parte de tus compañeros y compañeras, ¿te unirías a sus acciones de protesta, aunque pudiera suponer un castigo considerable o una reprimenda fuerte para ti?

- Siempre 5
- Casi siempre 4
- Algunas veces 3
- Casi nunca 2
- Nunca 1

64. Cuando te advierten que tu comportamiento no es correcto ¿cuáles son las razones por las que cambias de actitud y te comportas bien? (Señala un máximo de tres)

	1ª	2ª	3ª
A. Por contentar a mis padres	1	1	1
B. Por contentar a los profesores	2	2	2
C. Por mi propia satisfacción personal	3	3	3
D. Por evitar un castigo	4	4	4
E. Por conseguir un mayor aprecio y estima de mis amigos y amigas.....	5	5	5

65. Cuando practicas un deporte, ¿aceptas que en tu equipo se integre un niño o una niña que corre con dificultad?

- Sí, si es niño y no corre con mucha dificultad	1
- Sí, si es niña y no corre con mucha dificultad	2
- Sí, sea niño o niña y no corre con mucha dificultad	3
- No, si corre con mucha dificultad, sea niño o niña	4
- Sí, sea niño o niña y aunque corra con mucha dificultad	5

Por favor, responde a las siguientes preguntas en relación con el colegio

66. ¿Estás satisfecho con el colegio en el que estudias?

- Muy poco	1
- Poco.....	2
- Regular	3
- Bastante.....	4
- Mucho.....	5

67. ¿Te gustaría cambiar de colegio?

- Sí	1
- No	2

68. Señala qué cantidad de tiempo libre dedicas a las siguientes actividades:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
A. Leer cuentos, novelas, etc.	1	2	3	4	5
B. Dibujar	1	2	3	4	5
C. Escuchar música	1	2	3	4	5
D. Ver televisión	1	2	3	4	5
E. Ir al cine	1	2	3	4	5
F. Ver museos y exposiciones	1	2	3	4	5
G. Hacer colecciones	1	2	3	4	5
H. Ir al teatro y/o al circo	1	2	3	4	5
I. Jugar o hablar con tus padres	1	2	3	4	5
J. Jugar o conversar con amigos o amigas	1	2	3	4	5
K. Salir de excursiones y/o visitar lugares de interés.....	1	2	3	4	5
L. Jugar con videojuegos	1	2	3	4	5
M. Realizar un deporte	1	2	3	4	5
N. Diseñar inventos	1	2	3	4	5

UNA VEZ MÁS, GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

PROF6

LE	

CA	

P	

M		

CE		

6
CU

G

M	

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 1995
SEXTO CURSO DE EGB

**CUESTIONARIO
DEL
PROFESORADO**



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación



En el curso 1994-95 se ha puesto en marcha un primer proyecto de evaluación de la Educación Primaria. En esta primera fase se trata de tomar datos referentes a Primer Ciclo de Educación Primaria y a 6.º curso de E.G.B.

El Centro donde usted imparte clase ha sido elegido, a través de un sistema estadístico aleatorio, para realizar este estudio.

- * En este cuestionario nos interesa conocer sus juicios y opiniones sobre 6º Curso de Educación General Básica, para lo que pedimos su colaboración. Las respuestas al mismo son totalmente anónimas.
- * El cuestionario está concebido para que sea contestado por cada uno de los profesores que imparten las áreas objeto de estudio en el grupo de alumnos de 6º Curso de E. G. B. que han realizado el cuestionario de alumnos.

Agradecemos su colaboración y la dedicación de su tiempo.

La mayor parte de las preguntas admite una sola respuesta. En ellas rodee el número de la opción que usted elija.

Ejemplo:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
.....	1	2	3	4	⑤
.....	1	②	3	4	5

Si se equivoca, tache el número rodeado y vuelva a circular, según su opinión, la opción correcta:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
.....	1	2	3	④	⊗
.....	1	②	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1.-Sexo:

- Hombre 1
- Mujer 2

2.-Año de nacimiento

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3.-¿Que puesto de trabajo desempeña?

- Educación Especial – Pedagogía Terapéutica 1
- Educación Especial – Audición y Lenguaje 2
- Educación Preescolar 3
- E.G.B. – Ciclos Inicial y Medio 4
- E.G.B. – Filología. Lengua Castellana e Inglés 5
- E.G.B. – Filología. Lengua Castellana y Francés 6
- E.G.B. – Filología. Lengua Castellana 7
- E.G.B. – Filología. Lengua Catalana 8
- E.G.B. – Filología. Valenciano 9
- E.G.B. – Filología. Lengua Catalana (Balears) 10
- E.G.B. – Filología. Lengua Vasca 11
- E.G.B. – Filología. Vascuence (Navarra) 12
- E.G.B. – Filología. Lengua Gallega 13
- E.G.B. – Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza 14
- E.G.B. – Ciencias Sociales 15
- E.G.B. – Educación Física 16

4.-¿Desempeña algún cargo en el Centro?

- No..... 1
- Sí..... 2

¿Cuál? _____

5.-¿Cuál o cuáles son los títulos que posee?

A – Maestro/a de 1ª Enseñanza (Plan 1950).....	1
B – Maestro/a (Plan 1967).....	2
C – Profesor/a de EGB (1970)	3
D – Profesor/a especialista en Pedagogía Terapéutica	4
E – Profesor/a especialista en audición y lenguaje	5
F – Profesor/a especialista en Educación física.....	6
G – Profesor/a de EGB, especializado.....	7
H – Licenciado/a en Pedagogía	8
I – Licenciado/a en Psicología	9
J – Licenciado/a en Letras (cualquier especialidad)	10
K – Licenciado/a en Ciencias (cualquier especialidad)	11
L – Licenciado/a por el INEF	12
M – Doctor/a	13

6.-¿Cuál es su situación administrativa o laboral?

– Funcionario/a con destino definitivo	1
– Funcionario/a con destino provisional	2
– Interino/a	3
– Interino/a/sustituto/a	4
– Contrato laboral fijo	5
– Contrato laboral temporal.....	6

7.-¿A qué cuerpo pertenece?

– Maestro/a de Educación Primaria.....	1
– Profesor/a de Educación Secundaria	2
– Otra	
Especificar cuál: _____	
_____	3

(Para todos)

8.-¿Cuántos alumnos tiene el grupo de 6º de E.G.B. objeto de estudio?.....

9.-¿Cuántos profesores imparten clase a este grupo?

10.-De las siguientes áreas ¿cuál o cuales imparte usted en este grupo?

A. Lengua castellana	1
B. Lengua catalana	2
C. Lengua euskera.....	3
D. Lengua gallega	4
E. Lengua valenciana	5
F. Matemáticas	6
G. Ciencias Sociales	7
H. Ciencias Naturales	8
I. Educación física	9

11.-Si imparte más de una materia en el grupo objeto de estudio, este cuestionario lo va a rellenar en calidad de profesor de:

- Lengua Castellana	1
- Lengua catalana	2
- Lengua euskera.....	3
- Lengua gallega	4
- Lengua valenciana	5
- Matemáticas	6
- Ciencias Sociales	7
- Ciencias Naturales	8
- Educación física	9

12.-¿Podría indicar el número de alumnos de este grupo que repiten 6º de E.G.B.?

--	--

13.-¿Cuántos alumnos de este grupo han repetido algún otro curso a lo largo de la E.G.B.?

--	--

14.-¿Existen en este grupo alumnos con necesidades educativas especiales?

- No 1
 - Sí 2
- ¿Cuántos?

--	--

(Si no existen alumnos en el grupo con n.e.e. pase a la pregunta 16)

15.-¿Podría indicar el número de alumnos que tienen alguno de los siguientes tipos de necesidades educativas especiales

A. Número de alumnos con deficiencias psíquicas

B. Número de alumnos con deficiencias sensoriales

C. Número de alumnos con deficiencias motóricas

16.-¿Cuántos años de experiencia docente tiene?:

17.-¿Cuántos años hace que trabaja en este Centro?

18.-¿Cuántos años lleva impartiendo esta área?

19.-Valore en qué medida la formación y la experiencia han influido en la mejora en su práctica docente:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
A. La formación	1	2	3	4	5
B. La experiencia	1	2	3	4	5

20.-A lo largo de su vida profesional ¿ha participado en cursos de formación?

- No 1
- Sí, alguna vez 2
- Sí, frecuentemente 3

Si ha contestado «No» pase a la pregunta 23.

21.-¿Cuántos cursos aproximadamente ha realizado en los cinco últimos años?

Número de cursos _____

22.-Indique, por favor, el número de horas empleadas en dichos cursos de formación, señalando el organismo o entidad que los organizó o coordinó:

- A. Ayuntamientos
- B. C. P. R. C.E.Ps, Centres de Recursos Pedagògics, CEFO-COPs, etc...
- C. Asociaciones Profesionales/ Colegios Profesionales
- D. Departamentos, Facultades, Escuelas Universitarias, I. C. E.s
- E. M.E.C. o Consejerías de Educación de CC. AA.
- F. Movimientos de Renovación pedagógica
- G. Sindicatos
- H. FERE, CECE, etc
- I. Otras entidades

	Hasta 50 horas	51/100 horas	+ 100 horas
A. Ayuntamientos	1	2	3
B. C. P. R. C.E.Ps, Centres de Recursos Pedagògics, CEFO-COPs, etc...	1	2	3
C. Asociaciones Profesionales/ Colegios Profesionales	1	2	3
D. Departamentos, Facultades, Escuelas Universitarias, I. C. E.s	1	2	3
E. M.E.C. o Consejerías de Educación de CC. AA.	1	2	3
F. Movimientos de Renovación pedagógica	1	2	3
G. Sindicatos	1	2	3
H. FERE, CECE, etc	1	2	3
I. Otras entidades	1	2	3

Enumerar cuáles: _____

23.-En su opinión y en términos generales ¿en qué grado contribuye la formación impartida por las entidades relacionadas a mejorar la práctica docente?:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	No sabe No contesta
A. Ayuntamientos	1	2	3	4	5	9
B. C.P.R. C.E.Ps. Centros de Recursos Pedagógicos, CEFOCOPs, etc.....	1	2	3	4	5	9
C. Asociaciones Profesionales/ Colegios Profesionales	1	2	3	4	5	9
D. Departamentos, Facultades, Escuelas Universitarias, I. C. E.s	1	2	3	4	5	9
E. M.E.C. o Consejerías de Educación de CC. AA.....	1	2	3	4	5	9
F. Movimientos de Renovación pedagógica ...	1	2	3	4	5	9
G. Sindicatos	1	2	3	4	5	9
H. FERE, CECE. etc.....	1	2	3	4	5	9
I. Otras entidades	1	2	3	4	5	9

Enumerar cuáles: _____

24.-A lo largo de su vida profesional ¿ha participado en diferentes actividades tales como seminarios o grupos de investigación e innovación o congresos?

No	1
Sí, alguna vez.....	2
Sí, frecuentemente.....	3

Si contestó NO pase a la pregunta 28.

25.-¿Cuántas en los cinco años anteriores? _____

26.-Indique cuántas veces ha participado, en los tipos de actividades que a continuación se señalan:

	1-2 veces	3-4 veces	5-6 veces	+ de 6 veces
A. Seminarios permanentes	1	2	3	4
B. Grupos de investigación e innovación	1	2	3	4
C. Grupos de formación en centros	1	2	3	4
D. Asistencia a Congresos, Simposios, Jornadas	1	2	3	4
E. Comunicaciones en Congresos, etc.....	1	2	3	4
F. Ponencias en Congresos, etc.....	1	2	3	4

27.-En caso de haber participado en grupos de investigación e innovación, de formación o grupos permanentes de trabajo ¿con quiénes ha colaborado?

- A. Con el equipo docente del propio centro 1
- B. Con profesores de la misma materia o ciclo de otros centros 2
- C. Con Departamentos de Facultades o Escuelas Universitarias 3
- D. Con el C.E.P., CEFOCOPs. 4
- E. Con movimientos de Renovación pedagógica 5
- F. Con instituciones privadas 6
- G. Con otros 7

Enumerar cuáles: _____

28.-La formación que Ud. ha recibido para su actualización didáctica ¿ha influido en mejorar su práctica educativa en alguno de los aspectos?

- A. Elaboración de Proyectos Curriculares 1
- B. Atención a la diversidad. 2
- C. Inclusión de Temas Transversales 3
- D. Metodología propia de este Ciclo 4
- E. Trabajo en equipo del profesorado 5
- F. Evaluación de aprendizaje de los alumnos 6
- G. Evaluación de la práctica docente 7
- H. Tutoría. 8
- I. Lengua propia de la CC.AA. 9
- J. Otros:especificar cuáles _____

29.-Valore la utilidad que, para el desarrollo profesional docente, tienen los siguientes programas:

- A. Licencia por estudios retribuida
- B. Licencia por estudios no retribuida
- C. Ayudas para el estudio de la Lengua propia de la CC.AA. o de la propia comarca, distinta a la de la CC.AA.....
- D. Ayudas económicas para desarrollar proyectos de investigación e innovación.....
- E. Ayudas económicas individuales para asistencia a diferentes actividades de formación
- F. Becas para estudios de idiomas en el extranjero.....

	Mucha	Bastante	Alguna	Poca	Nada	No sabe no contesta
A. Licencia por estudios retribuida	1	2	3	4	5	9
B. Licencia por estudios no retribuida	1	2	3	4	5	9
C. Ayudas para el estudio de la Lengua propia de la CC.AA. o de la propia comarca, distinta a la de la CC.AA.....	1	2	3	4	5	9
D. Ayudas económicas para desarrollar proyectos de investigación e innovación.....	1	2	3	4	5	9
E. Ayudas económicas individuales para asistencia a diferentes actividades de formación	1	2	3	4	5	9
F. Becas para estudios de idiomas en el extranjero.....	1	2	3	4	5	9

30.–Antes de comenzar el curso ¿se abordó la programación conjuntamente con el resto de los profesores del ciclo?

- No 1
 Sí..... 2

(Si contestó No pase a la pregunta 32)

31.–Dicha programación realizada por los profesores para este curso consistió fundamentalmente en:

	Estábamos de acuerdo y se programó conjuntamente	Se trató y se dejó en libertad a cada profesor	No se trató en la programación
A. Secuencia y elaboración de los contenidos para el curso.....	1	2	3
B. Elaboración de adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con necesidades educativas especiales	1	2	3
C. Elección de las metodologías didácticas más adecuadas	1	2	3
E. Selección de materiales	1	2	3
F. Distribución de los espacio de aula.....	1	2	3
G. Elaboración de materiales	1	2	3
H. Utilización de laboratorios, talleres, biblioteca, gimnasio, etc. del centro.....	1	2	3
I. Criterios de evaluación y decisiones sobre la promoción	1	2	3
J. Procedimientos y estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.....	1	2	3
K. Procedimientos para la evaluación de la práctica docente	1	2	3
Otros temas tratados			

32.-¿Con qué frecuencia ha empleado estos procedimientos, durante la quincena anterior a la contestación de este cuestionario, con el grupo de alumnos que es objeto de este estudio?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
A. Trabajos dirigidos que realizan los alumnos individualmente	1	2	3	4	5
B. Trabajo en grupo de los alumnos dirigidos por el profesor.....	1	2	3	4	5
C. Trabajos en grupo de alumnos, en donde cada grupo es diferentes, dependiendo de las características de aprendizaje	1	2	3	4	5
D. Cada alumno trabaja individualmente.....	1	2	3	4	5
E. Los alumnos llevan tareas para realizar en casa .	1	2	3	4	5
F. Explicación general del profesor a toda la clase sin participación de los alumnos.....	1	2	3	4	5
G. Explicación del profesor, con pausas en donde los alumnos intervienen preguntando	1	2	3	4	5
H. Intervención de los alumnos en sus grupos de trabajo con exposición de conclusiones a toda la clase . .	1	2	3	4	5
I. Tratamiento por talleres	1	2	3	4	5

33.-En el centro donde imparte clase indique si existen, si están disponibles y si usa los siguientes recursos en su actividad docente:

	Existencia		Disponibilidad		Uso	
	Si	No	Si	No	Si	No
A. Aparatos de vídeo.....	1	2	3	4	5	6
B. Proyector de diapositivas	1	2	3	4	5	6
C. Videocámaras	1	2	3	4	5	6
D. Ordenadores	1	2	3	4	5	6
E. Fotocopiadoras	1	2	3	4	5	6
F. Equipos de alta fidelidad.....	1	2	3	4	5	6
G. Radiocassettes.....	1	2	3	4	5	6
H. Retropoyectores	1	2	3	4	5	6
I. Material de laboratorio	1	2	3	4	5	6
J. Otros recursos	1	2	3	4	5	6
Especificar cuáles: _____						

34.-Indique con qué frecuencia usa Vd. los siguientes procedimientos para evaluar el trabajo de sus alumnos.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
A. Observación de los trabajos que efectúan en clase los alumnos	1	2	3	4	5
B. Observación de los cuadernos de su área	1	2	3	4	5
C. Escalas de observación de los aprendizajes para cada uno de los objetivos pormenorizados en donde se controla sus avances de forma individual	1	2	3	4	5
D. Pruebas específicas de control secuenciadas que se aplican periódicamente	1	2	3	4	5
E. Observación de las intervenciones orales de los alumnos en clase y con su grupo	1	2	3	4	5
F. Otros procedimientos	1	2	3	4	5
Especificar cuáles: _____					

35.-¿Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos de su labor docente?

	Muy poca	Poca	Regular	Bastante	Mucha
A. Horario de trabajo	1	2	3	4	5
B. Relación personal con los demás profesores	1	2	3	4	5
C. Las relaciones globales entre profesores	1	2	3	4	5
D. Relaciones con el Equipo Directivo	1	2	3	4	5
E. Relaciones con los alumnos	1	2	3	4	5
F. El apoyo recibido de la administración educativa o de la titularidad del centro	1	2	3	4	5
G. Otros aspectos	1	2	3	4	5
Especificar cuáles: _____					

36.–Indique su grado de satisfacción entre los siguientes aspectos relativos a las condiciones de trabajo:

	Muy poca	Poca	Regular	Bastante	Mucha
A. Calendario laboral	1	2	3	4	5
B. El área que imparte.....	1	2	3	4	5
C. Retribución	1	2	3	4	5
D. La relación entre condiciones laborales y salario ..	1	2	3	4	5
E. Concurso de traslados	1	2	3	4	5
F. Mejoras profesionales	1	2	3	4	5
G. Otros aspectos	1	2	3	4	5
Especificar cuáles: _____					

37.–Indique su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
A. El trabajo como profesor de primaria es excelente.....	1	2	3	4	5
B. A igual salario y condiciones prefiero seguir como profesor de primaria	1	2	3	4	5
C. Me interesa promocionar a otros niveles educativos o de responsabilidad.....	1	2	3	4	5
D. Me interesa ascender en la escala administrativa.....	1	2	3	4	5
E. Para conseguir un mayor grado de cohesión entre el profesorado de los centros, sería necesario permanecer más de dos años en el mismo centro	1	2	3	4	5

38.-Indique el grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
A. Es necesario que los alumnos se esfuercen, por lo que a veces hay que obligarles a tareas tediosas y difíciles	1	2	3	4	5
B. Es preferible que los alumnos aprendan adaptando los contenidos a sus características particulares evitando las actividades excesivamente difíciles para sus capacidades	1	2	3	4	5
C. Lo mejor es que los alumnos utilicen los textos y los cuadernos de las editoriales, porque presentan la información más clara .	1	2	3	4	5
D. Lo mejor es que los alumnos utilicen las fichas o ejercicios confeccionados por el profesor, ya que permite a éstos la concreción de sus experiencias y la adaptación a sus capacidades y vivencias.	1	2	3	4	5
E. La programación debe circunscribirse a los conceptos y a la memorización de los mismos, adecuándolos a las posibilidades de aprendizaje de las distintas etapas madurativas de los alumnos	1	2	3	4	5
F. La programación debe tener siempre presente el pensamiento divergente, la creatividad y el espíritu crítico de los alumnos .	1	2	3	4	5
G. Es preferible que las mesas y sillas estén dispuestas formando equipos u otra disposición según las necesidades y dinámica de la clase	1	2	3	4	5
H. Los pupitres o mesas de la clase deben disponerse preferentemente frente a la pizarra o de manera frontal	1	2	3	4	5
I. Lo importante no es sólo que aprendan contenidos, sino que «aprendan a aprender» globalizando las materias basándose en experiencias	1	2	3	4	5
J. Las materias científicas de las áreas, deben ser estudiadas en su estructura epistemológica, en vez de presentar los conocimientos globalizados e integrados en las experiencias ocasionales	1	2	3	4	5

39.-¿Tiene alumnos con necesidades educativas especiales?

- No..... 1
 Sí..... 2

(En caso negativo pase a la pregunta 41)

40.-Los alumnos con necesidades educativas especiales, reciben los refuerzos necesarios para su aprendizaje en alguna/s de las siguientes situaciones:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
A. En el aula junto con los demás alumnos.....	1	2	3	4	5
B. En el aula con otros alumnos a los que se presta especial atención.....	1	2	3	4	5
C. En el aula con carácter general, y en ocasiones fuera del aula.....	1	2	3	4	5
D. El refuerzo se realiza fuera del aula, con profesores de apoyo, pero dentro del horario lectivo	1	2	3	4	5
E. El refuerzo se realiza fuera del aula, con profesores de apoyo, pero en horas no lectivas	1	2	3	4	5

41.-¿En qué medida ha recibido Vd. apoyo para su práctica docente de las instancias y profesionales que se enumeran?

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	No existe
A. El equipo directivo.....	1	2	3	4	5	9
B. El orientador/consultor.....	1	2	3	4	5	9
C. Los equipos o gabinetes psicopedagógicos de orientación.....	1	2	3	4	5	9
D. Profesores de apoyo/asesores lingüísticos..	1	2	3	4	5	9
E. C. P. R., C.P.R., C.E.P., CEFOCOP, ETC ..	1	2	3	4	5	9
F. El logopeda.....	1	2	3	4	5	9
G. La inspección educativa.....	1	2	3	4	5	9
H. Otras instancias.....	1	2	3	4	5	9

Especificar cuáles: _____

42.-¿En qué medida, estima Vd. que la programación de su área es coherente con el proyecto de Centro, en caso de que lo haya?

Nula	Poca	Algo	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

43.-¿En qué medida las actividades culturales y extraescolares que el Centro desarrolla se hallan en consonancia con el proyecto curricular de Etapa o la programación?

Nula	Poca	Algo	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

44.-Cree que los espacios utilizables del Centro así como el mobiliario y los recursos educativos de que dispone, son acordes con las exigencias mínimas de la LOGSE.

- A. Los espacios.....
- B. El mobiliario
- C. Recursos materiales educativos

Nada	Apenas	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

45.-¿Con qué frecuencia realiza las actividades que se especifican a continuación en la preparación de sus clases?

- A. Seguir la programación del curso.....
- B. Adaptarse al ritmo y al nivel de sus alumnos.....
- C. Consultar con otros compañeros
- D. Preparar materiales complementarios
- E. Consultar bibliografía sobre el tema
- F. Utilizar el libro de texto.....
- G. Fijar criterios de evaluación

Muy frecuentemente	Bastante frecuentemente	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

46.-Y ¿con qué frecuencia realiza estas actividades al iniciar un tema nuevo en clase?

	Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
A. Averiguar los conocimientos previos de los alumnos.....	5	4	3	2	1
B. Ofrecer una visión general sobre el tema y escribir un guión en el encerado.....	5	4	3	2	1
C. Relacionar el tema con algún supuesto vinculado con la vida diaria	5	4	3	2	1
D. Plantear actividades para que los alumnos las trabajen en pequeños grupos.....	5	4	3	2	1
E. Seguir el libro de texto	5	4	3	2	1
F. Proporcionar materiales sobre contenidos relacionados con el tema nuevo.....	5	4	3	2	1
G. Dedicar todo el tiempo de la clase a explicar el tema.....	5	4	3	2	1

47.-Señale con qué frecuencia utiliza en su aula las siguientes prácticas docentes:

	Muchas veces	Bastantes veces	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
A. Explicar conceptos usando objetos materiales ...	5	4	3	2	1
B. Hacer ver cómo utilizar la materia en la vida diaria	5	4	3	2	1
C. Realizar controles para conocer lo que los alumnos han aprendido.....	5	4	3	2	1
D. Facilitar que los alumnos ideen los supuestos sobre los que después trabajan.....	5	4	3	2	1
E. Propiciar que los alumnos trabajen individualmente y luego muestren al resto de la clase el resultado de su trabajo.....	5	4	3	2	1
F. Mandar tareas para casa	5	4	3	2	1
G. Organizar a los alumnos en pequeños grupos y que luego comuniquen a los demás su trabajo	5	4	3	2	1
H. Fomentar que los alumnos utilicen la biblioteca para consultar libros, revistas, etc., relacionados con el tema que trabajan	5	4	3	2	1
I. Explicar sobre el encerado y los alumnos toman notas	5	4	3	2	1
J. Dar clases magistrales y los alumnos toman apuntes	5	4	3	2	1
K. Indicar a los alumnos que deben hacer solos los ejercicios del libro	5	4	3	2	1

48.-¿Corrige en clase los ejercicios propuestos para casa?

- Siempre 5
- Bastantes veces 4
- Algunas veces 3
- Pocas veces 2
- Nunca 1

49.-¿Participan los alumnos en la corrección de los ejercicios propuestos para casa?

- Nunca 1
- Pocas veces 2
- Algunas veces 3
- Bastantes veces 4
- Siempre 5

50.-¿Anima a sus alumnos a trabajar a partir de un plan establecido por ellos?

- Nunca 1
- Pocas veces 2
- Algunas veces 3
- Bastantes veces 4
- Siempre 5

51.-¿Cree que sus alumnos consideran satisfactorio su nivel de participación en su clase?

- Nada 1
- Muy poco 2
- Algo 3
- Bastante 4
- Mucho 5

52.-¿Posibilita que sus alumnos colaboren en la planificación de actividades de la clase?

- Nada 1
- Muy poco 2
- Algo 3
- Bastante 4
- Mucho 5

53.-¿Posibilita que sus alumnos asuman algún tipo de responsabilidad en clase?

- Ninguna vez..... 1
- Muy pocas veces..... 2
- Algunas veces 3
- Bastantes veces 4
- Muchas veces..... 5

54.-¿Marca pautas para el desarrollo de las diversas actividades que se realizan en sus clases?

- Siempre..... 5
- Bastantes veces 4
- Algunas veces 3
- Muy poca veces..... 2
- Nunca 1

55.-Sus alumnos ¿suelen respetar los puntos de vista y las opiniones de sus compañeros cuando no los comparten?

- Nunca 1
- Pocas veces 2
- Algunas veces 3
- Bastantes veces 4
- Siempre..... 5

56.-¿Los resultados académicos de sus alumnos están de acuerdo con los que usted esperaba que alcanzasen?

- Menos de un 25% 1
- Entre un 25% y un 50%..... 2
- Entre un 51% y un 75%..... 3
- En más de un 75% 4

(Sólo para el profesorado de Lengua Castellana y de las Lenguas propias de las CC.AA. Preguntas de la 57 a la 61)

57.-¿Con qué frecuencia eligen libremente sus alumnos los libros que leen?

- Nunca 1
- Casi nunca 2
- Algunas veces 3
- Casi siempre..... 4
- Siempre..... 5

58.-¿Con qué frecuencia sacan sus alumnos libros prestados de la biblioteca escolar o pública?

- Nunca 1
- Casi nunca 2
- Una vez al mes..... 3
- Una vez a la semana..... 4
- Más de una vez a la semana 5

59.-¿Cuánto tiempo dedican habitualmente sus alumnos cada semana a la lectura silenciosa en clase?

- no leen en clase 1
- menos de 1 hora..... 2
- de 1 a 2 horas..... 3
- más de dos horas 4

60.-¿Cuánto tiempo dedican habitualmente sus alumnos cada semana a la escritura libre en clase?

- no escriben en clase 1
- menos de 1 hora..... 2
- de 1 a 2 horas..... 3
- más de dos horas 4

61.-¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos que hagan trabajos escritos sobre lo que han leído en clase?

- Nunca 1
- Casi nunca 2
- Algunas veces 3
- Casi siempre..... 4
- Siempre..... 5

(Sólo para el profesorado de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales. Pregunta 62)

62.-¿Con qué frecuencia se dan estos procedimientos didácticos en su clase de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales?

	Muy frecuentemente	Bastante frecuentemente	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
A. Enseña a interpretar y a analizar distintos hechos del medio socionatural mediante documentos diversos	5	4	3	2	1
B. Utiliza medios audiovisuales	5	4	3	2	1
C. Prepara guiones para las clases en las que se utilizan medios audiovisuales	5	4	3	2	1
D. Utiliza atlas o mapas murales.	5	4	3	2	1
E. Realiza excursiones, salidas, visitas relacionadas con el área.	5	4	3	2	1
F. Realiza actividades fuera del aula	5	4	3	2	1
G. Realiza experiencias prácticas en el aula o en el laboratorio.	5	4	3	2	1
H. Motiva el interés de los alumnos por los temas que se tratan en clase	5	4	3	2	1

Permítanos, por favor, unas preguntas sobre su relación con sus alumnos, con las familias de éstos y con sus compañeros

Relación con los alumnos

63.-¿Está usted satisfecho de la relación personal que mantiene con el grupo de alumnos objeto de este estudio?

- Muy poco 1
- Poco..... 2
- Regular 3
- Bastante..... 4
- Mucho 5

64.-¿Cómo cree usted que le consideran sus alumnos como profesor?

- Muy malo 1
- Malo 2
- Regular 3
- Bueno 4
- Muy bueno 5

65.-¿Cómo considera que es el nivel de disciplina de este grupo de alumnos en comparación con lo que se considera normal a esta edad?

- Muy bajo..... 1
- Bajo 2
- Mediano 3
- Alto 4
- Muy alto 5

66.-¿Qué métodos, de los que se especifican, emplea usted con más frecuencia para mantener la disciplina? (Puede elegir varios)

- A. Refuerzo de conductas positivas..... 1
- B. Diálogo 2
- C. Establecimiento de normas que en caso de no ser cumplidas implican una sanción ... 3
- D. Disuasión con seriedad y firmeza..... 4
- E. Sanciones o pequeños castigos 5
- F. Informar a los padres 6
- G. Ninguno de éstos..... 7

Relación con los padres de sus alumnos

67.-¿Está usted satisfecho con la relación que mantiene con los padres de sus alumnos?

- Muy poco 1
- Poco 2
- Regular 3
- Bastante 4
- Mucho 5

68.-¿Con qué frecuencia tiene usted entrevistas individuales con las familias?

- Semanalmente 1
- Mensualmente 2
- Trimestralmente 3
- Anualmente 4

69.-¿Cree usted que los padres de sus alumnos manifiestan interés por los estudios de sus hijos?

- Muy poco 1
- Poco 2
- Regular 3
- Bastante 4
- Mucho 5

70.-¿Cómo cree usted que le consideran los padres de sus alumnos como profesor?

- Muy malo 1
- Malo 2
- Regular 3
- Bueno 4
- Muy bueno 5

Relación con los profesores (compañeros)

71.-¿Está usted satisfecho con la relación que mantiene con sus compañeros?

- Muy poco 1
- Poco..... 2
- Regular 3
- Bastante..... 4
- Mucho..... 5

72.-¿Mantiene usted relaciones de amistad con alguno de sus compañeros?

- Muy pocas 1
- Pocas 2
- Algunas..... 3
- Bastantes..... 4
- Muchas 5

73.-¿Ha tenido usted conflictos personales con algún compañero?

- Muchos 6
- Bastantes..... 5
- Algunos..... 4
- Pocos 3
- Muy pocos 2
- Ninguno 1

74.-¿Ha tenido usted conflictos laborales con algún compañero?

- Muchos 6
- Bastantes..... 5
- Algunos..... 4
- Pocos 3
- Muy pocos 2
- Ninguno 1

Relación con el equipo directivo

75.-¿Está usted satisfecho con la relación que mantiene con el equipo directivo?

- Mucho 5
- Bastante..... 4
- Regular 3
- Poco..... 2
- Muy poco 1

76.-¿Está usted satisfecho con el estilo directivo y la toma de decisiones del equipo directivo?

- Muy poco 1
- Poco..... 2
- Regular 3
- Bastante..... 4
- Mucho..... 5

77.-¿Cómo cree usted que le consideran los miembros del equipo directivo como profesor?

- Muy bueno 5
- Bueno 4
- Regular 3
- Malo 2
- Muy malo 1

Para finalizar, permítanos hacerle tres preguntas más:

78.-¿Cómo valora las siguientes novedades introducidas por la Reforma en la Educación primaria?

	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
A. La autonomía del Centro para adecuar el currículo al contexto socioeconómico y cultural a través del Proyecto Curricular	1	2	3	4	5
B. Los objetivos expresados en forma de capacidades en lugar de estar formulados como adquisición de contenidos	1	2	3	4	5
C. La secuencia de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas por ciclos y no por cursos	1	2	3	4	5
D. La importancia otorgada a la participación del profesorado y al trabajo en equipo.....	1	2	3	4	5
E. La presencia de profesores especialistas en las áreas de Educación Física y Educación Musical ..	1	2	3	4	5
F. La potenciación de la evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos y no a través de pruebas de rendimiento	1	2	3	4	5
G. La conveniencia de evaluar la práctica educativa ..	1	2	3	4	5

79.-Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
A. «La dirección de los Centros con el sistema LODE/LOGSE funcionan satisfactoriamente» ...	1	2	3	4	5
B. «Es necesario constituir cuerpos específicos de directores para mejorar la dirección de los centros»	1	2	3	4	5
C. «Sin llegar a constituir cuerpos específicos, es necesario profesionalizar la función directiva»...	1	2	3	4	5

80.—Valore, por favor, el grado de dificultad de la prueba aplicada a sus alumnos en la materia que usted imparte.

- Muy difícil 1
- Difícil 2
- Dificultad media 3
- Fácil 4
- Muy fácil 5

UNA VEZ MÁS, MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



BIBLIOTECA