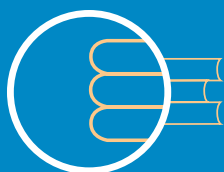


Evaluación de la Educación Primaria 2004

Resumen ejecutivo Conclusiones y propuestas de mejora

Abril 2006



ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

www.isei-ivei.net



EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

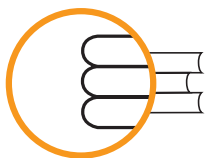
HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Evaluación de la Educación Primaria 2004

Resumen ejecutivo
Conclusiones y propuestas de mejora

Abril 2006



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Edición: Junio 2006

© ISEI•IVEI

EDITADO POR ISEI•IVEI

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa
Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao
Tel.: 94 476 06 04 - Fax: 94 476 37 84
info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

COORDINADOR:

Francisco Luna

EUSKERA:

Arrate Egaña

MATEMÁTICAS:

Cristina Elorza

LENGUA CASTELLANA:

Trinidad Rubio

CONOCIMIENTO DEL MEDIO:

Alfonso Caño

ASESORAMIENTO TÉCNICO:

Eduardo Ubieta

José Luis Tranche

DISEÑO:

Onoff Imagen y Comunicación / www.eonoff.com

INTRODUCCIÓN	5
1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS GLOBALES	11
2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LOS ASPECTOS CURRICULARES	23
2.1. Área de Euskara	25
2.2. Área de Lengua Castellana	28
2.3. Área de Matemáticas	33
2.4. Área de Conocimiento del Medio (currículo común y currículo vasco)	36
3. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO DEL ALUMNADO Y DE LOS CENTROS Y SU INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS	49
4. DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y RESULTADOS DE LOS ESTRATOS	61
4.1. Modelo A público	64
4.2. Modelo B público	65
4.3. Modelo D público	66
4.4. Modelo A concertado	68
4.5. Modelo B concertado	69
4.6. Modelo D concertado	71
ANEXO	73

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la Educación Primaria realizada en 2004 ha continuado la desarrollada en 1999 con dos cambios fundamentales: se ha aplicado en un mayor número de áreas y se ha tenido en cuenta de manera específica la parte más propia del currículo, lo que permite tener una fotografía más amplia y precisa de la situación del sistema educativo vasco en esta etapa. Sus objetivos fueron los siguientes:

- Conocer y valorar el grado de adquisición por parte de los alumnos y alumnas de 6.º curso de Educación Primaria de los contenidos fijados por el currículo oficial en las áreas de *Euskara*, *Lengua Castellana*, *Matemáticas* y *Conocimiento del Medio Natural y Social*, en este último caso con dos pruebas, una en la que se recogen contenidos del currículo compartido por todas las Comunidades Autónomas (que hemos denominado *currículo común*) y otra con contenidos específicos del País Vasco (que hemos denominado *currículo vasco*).
- Contrastar los resultados obtenidos en esta evaluación con los logrados en la anterior evaluación realizada en 1999.
- Conocer y valorar la incidencia en el rendimiento del alumnado de diversos factores relacionados con el contexto social y familiar del alumnado, así como con los procesos educativos y el entorno escolar.

El ámbito geográfico que se tomó en consideración para esta evaluación fue la Comunidad Autónoma del País Vasco y el ámbito poblacional lo constituyó la totalidad del alumnado matriculado en el curso 2003-2004 en 6.º de Educación Primaria. El número de alumnos y alumnas propuestos para tomar parte en la prueba en los diferentes modelos lingüísticos y redes educativas es el que aparece en la siguiente tabla, en la que se recoge la muestra ponderada¹:

Muestra ponderada	Modelo A	Modelo B	Modelo D	Total
Red Pública	126	199	617	942
Red Concertada	346	363	402	1.111
Total	472	562	1.019	2.053

El número de grupos por estratos que participaron en esta evaluación fueron los siguientes:

	Modelo A	Modelo B	Modelo D	Total
Red Pública	21	18	22	61
Red Concertada	16	15	19	50
Total	37	33	41	111

(1) Para llevar a cabo la ponderación se ha relacionado el número total de alumnos y alumnas matriculados en cada estrato con el número de alumnos y alumnas de los grupos seleccionados para realizar la prueba, dando a cada centro escolar el mismo valor. Posteriormente, se ha dividido el valor de cada centro por el número de alumnos del mismo. Finalmente, se han adaptado los datos para que el número general y ponderado de alumnos y alumnas coincida con el de la muestra.

La recogida de información se llevó a cabo a través de instrumentos cuantitativos, organizados en pruebas de rendimiento escolar, que fueron diseñadas y desarrolladas por grupos de expertos durante los cursos 2001-02 y 2002-03. En el siguiente cuadro aparecen las características y la estructura de cada una de las pruebas en las diferentes áreas evaluadas:

ÁREAS	Características de los cuadernos
Conocimiento del Medio (currículo vasco) Autor: ISEI-IVEI	<ul style="list-style-type: none"> • 4 cuadernos: 40 preguntas en los cuadernos A-C-D y 39 en el cuaderno B, de las que 20 eran comunes y el resto específicas. Tanto en las comunes como en las específicas se planteaban preguntas abiertas y cerradas.
Euskara eta Literatura Autor: ISEI-IVEI	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Entzumena eta Diktaketa</i>: Dos cuadernos con 9 preguntas específicas cerradas para comprensión oral (<i>entzumena</i>) y 20 preguntas específicas abiertas para dictado (<i>diktaketa</i>). • <i>Ulermena eta Idazmena</i>: Cuatro cuadernos en los que se valoraban 3 aspectos: comprensión escrita (<i>ulermena</i>), expresión escrita (<i>idazmena</i>) y <i>conocimientos lingüísticos</i>. • En comprensión oral (<i>ulermena</i>) la totalidad de las preguntas eran cerradas, 17 comunes a todos los cuadernillos y 11 específicas de A-C y 10 específicas en B-D. • En expresión escrita (<i>idazmena</i>) 5 preguntas comunes abiertas, 6 preguntas específicas cerradas en los cuadernillos A-C-D y 5 específicas cerradas en el cuaderno B. • En <i>conocimientos lingüísticos</i> 6 preguntas comunes abiertas y el resto específicas: 4 cerradas y 7 abiertas en los cuadernillos A-B y 5 cerradas en los cuadernillos C-D.
Matemáticas Autor: COMUNIDADES-INECSE	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro cuadernos: 44 preguntas en los cuadernos A-B y 43 en los cuadernos C-D, de las cuales 24 eran comunes a los cuatro cuadernos y las restantes específicas de cada uno de ellos. Todas las preguntas eran cerradas, a elegir entre 4 opciones de las que sólo una era correcta.
Conocimiento del Medio (currículo común) Autor: COMUNIDADES-INECSE	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro cuadernos: 43 preguntas en los cuadernos A-D y 44 en B-C, de las cuales 24 eran comunes a los cuatro cuadernos y las restantes específicas (19 de los cuadernos A-D y 20 de los cuadernos B-C). La totalidad de las preguntas eran cerradas, a elegir entre 4 opciones de las que sólo una era correcta.
Lengua Castellana y Literatura Autor: COMUNIDADES-INECSE	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro cuadernos: 43 preguntas en el cuaderno A, 44 en el B y 45 en los cuadernos C-D, de las cuales 25 eran comunes a los cuatro cuadernos y las restantes específicas. Entre las preguntas específicas se planteaban 3 preguntas abiertas y de 15 a 17 cerradas de elección múltiple.
Prueba global Autor: COMUNIDADES-INECSE	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro cuadernos en los que se evaluaban, mediante preguntas abiertas, tres áreas: <i>Lengua Castellana</i>, <i>Matemáticas</i> y <i>Conocimiento del Medio (currículo común)</i>. • En <i>Lengua Castellana</i> se planteaba un dictado común a los cuatro cuadernos en el que se valoraban el nº de faltas de ortografía sin contar tildes, el nº de faltas de acentuación y el nº total de palabras. • En <i>Conocimiento del Medio</i> se planteaban 3 preguntas específicas, distintas en cada cuaderno. • En <i>Matemáticas</i> se presentaban 2 problemas distintos en cada cuaderno.

A fin de recoger información sobre el contexto personal y familiar del alumnado, el contexto educativo general y sobre los procesos didácticos se aplicaron los siguientes cuestionarios:

PARA EL ALUMNADO	<ol style="list-style-type: none">1. Cuestionario general2. Cuestionario de áreas: incluido en cada una de las pruebas al final del cuaderno de rendimiento.
PARA EL CENTRO	<ol style="list-style-type: none">3. Cuestionario para la dirección.4. Cuestionario para la jefatura de estudios sobre necesidades educativas especiales y procesos lingüísticos.5. Cuestionario para el coordinador-a de tercer ciclo sobre procesos de enseñanza-aprendizaje.6. Cuestionario para el tutor-a del grupo evaluado sobre procesos de enseñanza-aprendizaje7. Cuestionario para el tutor-a sobre las TIC.
PARA LAS FAMILIAS	<ol style="list-style-type: none">8. Cuestionario para cada una de las familias de los alumnos y alumnas que participaron en la prueba.

A partir del análisis de los resultados y de toda la información recogida en esta evaluación, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones de mejora centradas en cuatro grandes apartados:

- Un *nivel general* relacionado con los resultados globales de la evaluación.
- Un *nivel curricular*, que tiene que ver con las fortalezas y debilidades que desde el punto de vista de los conocimientos adquiridos se muestran en cada área.
- Un *nivel estructural*, que trata de las características del entorno socioeconómico y cultural de los alumnos y alumnas y de los centros, así como de la influencia de estos factores en los resultados.
- Un *nivel muestral*, relacionado con los estratos contemplados en esta evaluación.

CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS
RESULTADOS GLOBALES

1

1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS GLOBALES

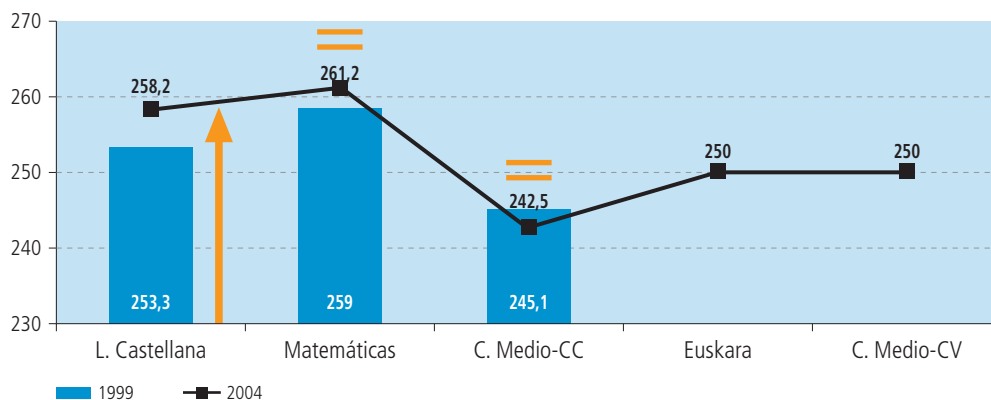
Salvo que expresamente se indique lo contrario, todos resultados que se dan en este primer apartado se hacen en **puntuaciones TRI** en una escala con rango 0 a 500, una media global de 250 y una desviación típica de 50.

1.1. Los resultados globales de la evaluación realizada en 2004 mejoran las puntuaciones obtenidas en 1999 en Lengua Castellana, mientras que en Matemáticas y Conocimiento del Medio (currículo común) no se dan diferencias significativas entre ambas aplicaciones.

La comparación entre los resultados obtenidos en 1999 y 2004 sólo se puede realizar en tres de las cinco áreas evaluadas —Lengua Castellana, Matemáticas y Conocimiento del Medio (currículo común)—, ya que Euskara y Conocimiento del Medio (currículo vasco) no se aplicaron en 1999.

Como conclusión global se puede afirmar que sólo en una de las áreas, Lengua Castellana, se han mejorado significativamente los resultados (con 4,9 puntos de diferencia), mientras que en Matemáticas, aunque en 2004 se ha mejorado en 2,7 puntos el resultado de 1999, esta diferencia no es significativa. Algo parecido ocurre en el caso de Conocimiento del Medio (currículo común), donde tampoco la diferencia entre ambas evaluaciones es significativa, aunque la puntuación obtenida en 2004 sea inferior a la de 1999.

Gráfico 1. Resultados de las evaluaciones de 1999 y 2004 (Puntuación TRI)



En el apartado 4 de estas conclusiones se presenta la comparación de resultados obtenidos en cada una de las áreas por cada uno de los estratos en ambas evaluaciones.

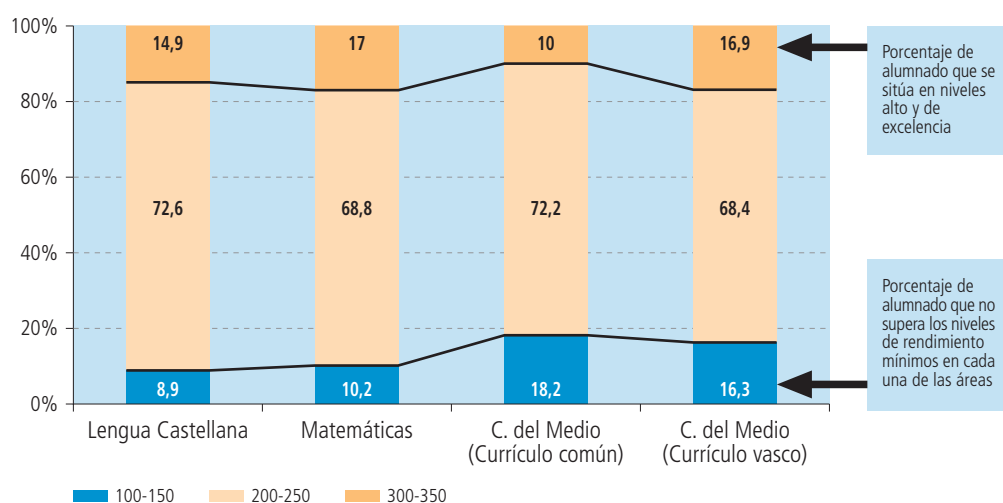
Recomendación:

- El hecho de que sólo en el área de Lengua Castellana se hayan mejorado los resultados y que incluso en Conocimiento del Medio (currículo común) la puntuación global haya sido inferior a la de 1999 (aunque la diferencia no es significativa) hace necesario concretar en qué aspectos se debe mejorar en cada una de las áreas para futuras evaluaciones. En el apartado 2 de estas conclusiones y en el resto de los aspectos analizados se ofrecen algunas propuestas de actuación.
- En el área de Lengua Castellana será preciso optimizar los aspectos curriculares en los que se han logrado buenos resultados y avanzar en la solución de algunos problemas y déficit encontrados (todo ello se muestra en el apartado 2.2. de estas conclusiones).

1.2. Entre el 80 y el 90% del alumnado supera en todas las áreas los niveles mínimos de rendimiento² (ver anexo), pero la mayoría se sitúa en los niveles intermedios y son muy pocos quienes logran niveles altos y de excelencia.

Como se puede apreciar en el gráfico 2, alrededor de un 70% del alumnado se sitúa en las cuatro pruebas en los niveles intermedios de rendimiento (200 y 250) y entre el 82% y el 90% del alumnado supera los niveles mínimos de competencia definidos en las diferentes pruebas.

Gráfico 2. Distribución de alumnado por niveles de rendimiento



A pesar de estos buenos resultados, hay dos aspectos menos positivos: por un lado, aunque, como se refleja en el gráfico, entre un 10% y un 17% se sitúa en los niveles superiores de rendimiento, el porcentaje de alumnado que se sitúa en el nivel de excelencia es muy bajo (0,5% en Lengua Castellana, 2% en Matemáticas, 1,6% en el currículo vasco de Conocimiento del Medio y sólo un 0,3% en el currículo común de la misma área). Por otro lado, el porcentaje de alumnado que no logra superar las competencias mínimas y básicas de esta etapa inicial es bastante alto, especialmente en las dos pruebas de Conocimiento del Medio.

Recomendación:

- La existencia de alumnos y alumnas que se sitúan en niveles muy diferentes en cada una de las pruebas, estaría indicando la necesidad de reforzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje el tratamiento de la diversidad, ya que no parece posible ni conveniente ofrecer los mismos instrumentos de aprendizaje a alumnos y alumnas tan diferentes. Entre otras medidas:
 - Promover sistemas de detección temprana de alumnado con dificultades, a fin de incrementar el apoyo individualizado.
 - Medidas de refuerzo orientadas a asegurar la consecución de los aprendizajes básicos y recursos para su efectividad (formación, asesoramiento, materiales didácticas, organización de horarios... para trabajar con la diversidad).

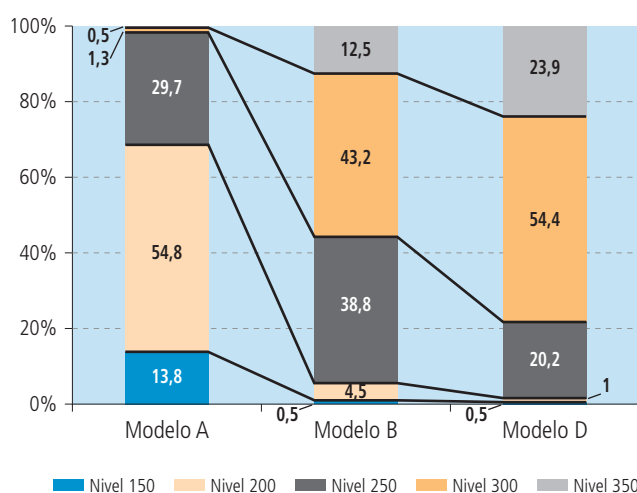
(2) Como se ha señalado anteriormente, el rendimiento del alumnado se determina a partir de la *Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)* e implica la creación de una escala con el fin de ordenar el rendimiento individual. En esta escala, que va de 0 a 500, tiene una media global de 250 y una desviación típica de 50, se señalan una serie de puntos de referencia (que se han denominado como *niveles de rendimiento*) que difieren de la media en más menos una a cuatro desviaciones típicas: 150, 200, 250, 300... Para darle significado a esta escala y relacionarla con el currículo se ha asociado a cada uno de los puntos de referencia o niveles de rendimiento un conjunto de contenidos y operaciones cognitivas que posee el alumno o alumna que tiene una puntuación igual o superior a dicho punto. Es decir, un alumno o alumna que se sitúa, por ejemplo, en el nivel 300 tiene las competencias asociadas a ese punto y las de los niveles inferiores.

- Evaluación y seguimiento del alumnado con dificultades en la etapa posterior (ESO), así como ayudas individuales para reconducir el posible fracaso.
 - Posibilidad de investigación diagnóstica acerca de los factores personales o de otro tipo del alumnado situado en los niveles bajos de rendimiento.
 - Detección y atención específica de alumnado con altas capacidades o con posibilidades de conseguir niveles de excelencia.
- En ambas pruebas de Conocimiento del Medio existe un grupo numeroso de alumnos y alumnas en los niveles inferiores de rendimiento (un 18,2% en el currículo común y el 16,3% en el currículo vasco), lo que estaría indicando una situación más preocupante en esta área. En el apartado 2.4. de este documento se presenta un amplio análisis de los resultados de ambas pruebas y un catálogo de posibles actuaciones.

1.3. La influencia del modelo lingüístico en los resultados del área de Euskara provoca que la distribución de porcentajes por niveles de rendimiento sea muy diferente en cada uno de ellos, de forma que cerca del 80% del alumnado del modelo D se sitúa en los niveles superiores de rendimiento con esta prueba³, alrededor del 70% del alumnado del modelo A se encuentra en los niveles más bajos y que el modelo B se agrupa en los niveles intermedios.

Del análisis de las variables que mayor influencia tienen en los resultados del área de Euskara⁴, es el modelo lingüístico en el que está escolarizado el alumno o alumna el aspecto que mayor capacidad explicativa tiene, por encima del índice socioeconómico del alumno o alumna como ocurre en el resto de las áreas. Esta circunstancia ocasiona que el gráfico de porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento de Euskara no pueda compararse con el del resto de las áreas.

Gráfico 3. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en Euskara en cada modelo lingüístico



(3) Las pruebas se hicieron, específicamente para esta evaluación, en 2004 y no se había construido aún la de primaria basada en el Marco común europeo de las lenguas.

(4) La prueba de Euskara, además de tener como objetivo conocer y valorar el grado de adquisición de los contenidos fijados en el currículo del área, pretendía descubrir qué era capaz de hacer en euskara el alumnado del modelo A, para lo cual se incluyeron en los diferentes cuadernos de rendimiento algunos ítems con este propósito.

Como se puede apreciar en el gráfico 3, el comportamiento de cada uno de los modelos es completamente distinto y sigue una clara tendencia:

- el modelo A presenta el mayor porcentaje de alumnado en los niveles inferiores (150 y 200), donde se concentra el 68,6%, y tiene una presencia prácticamente simbólica de alumnado en los niveles superiores;
- el modelo B agrupa al 82% de su alumnado en los niveles intermedios (250 y 300) y además el porcentaje de alumnado en el nivel de excelencia es más del doble que en los niveles inferiores;
- el modelo D aglutina al 80% de su alumnado en el nivel alto y de excelencia (300 y 350), con porcentajes ínfimos en los niveles más bajos.

1.4. Si se comparan los resultados alcanzados por cada uno de los estratos en las evaluaciones de 1999 y 2004, el modelo D concertado mejora significativamente sus resultados en las tres áreas evaluadas en ambas aplicaciones, el resto de los estratos en la mayoría de los casos no muestra diferencias significativas entre ambas evaluaciones.

En muy pocos casos las diferencias entre los resultados logrados por cada estrato en cada una de las áreas evaluadas en 1999 y 2004 son significativas: El dato más destacable es la mejora significativa del modelo D concertado en todas las áreas, del modelo B público en Matemáticas y el empeoramiento de las puntuaciones del modelo A concertado en Conocimiento del Medio (currículo común).

Junto al dato anterior, que sin duda es el más importante de esta conclusión, es destacable que en algunas áreas, como Conocimiento del Medio (currículo común), cinco de los seis estratos han obtenido en esta evaluación peores resultados que en 1999. Algo similar ocurre en Matemáticas en tres estratos (A público y concertado y D público).

Recomendación:

- *En el apartado 2 de estas conclusiones se proponen algunas actuaciones y propuestas específicas para cada una de las áreas y en el 4 se presenta la descripción de cada uno de los estratos.*

1.5. Los resultados obtenidos por cada modelo lingüístico en las dos áreas lingüísticas evaluadas, indican que la actual organización por modelos no garantiza que todo el alumnado adquiera unas competencias lingüísticas comunes y básicas en euskara y castellano, de acuerdo al enfoque comprensivo de nuestro sistema educativo.

Sólo los modelos B y, con más rotundidad, los modelos D superan la puntuación media del **área de Euskara**⁵ (250), mientras que el alumnado del modelo A de ambas redes, que se sitúa mayoritariamente en los niveles de rendimiento 1 y 2 de la escala TRI (ver gráfico 3), no alcanza las competencias lingüísticas básicas que la actual legislación educativa indica para esta lengua al final de la Educación Primaria

En relación con el **área de Lengua Castellana**, entre el alumnado del modelo A, sólo el escolarizado en la red concertada supera la media del área y obtiene además la puntuación más alta, mientras que el modelo A público logra la puntuación más baja entre todos los estratos (ver explicación en el apartado 3.2., pág. 52). El alumnado escolarizado

(5) En la prueba de Euskara, teniendo en cuenta el currículo oficial, se media la expresión y comprensión escrita y la comprensión oral, así como sus conocimientos lingüísticos y su capacidad de reflexión sobre la lengua por medio de ítems abiertos, semiabiertos y de respuesta múltiple.

en los modelos B y D de ambas redes superan o están alrededor de la puntuación media de esta área, lo que estaría indicando que incluso en una situación de inmersión lingüística total, el alumnado muestra en gran parte las competencias lingüísticas básicas señaladas en el correspondiente Decreto.

Esta descompensación de resultados entre ambas lenguas pone de relieve que la actual estructura por modelos lingüísticos no garantiza la adquisición de las competencias lingüísticas básicas y comunes que el alumnado de esta etapa inicial debe desarrollar en ambas lenguas, con lo que el sistema pierde parte de su sentido comprensivo, especialmente en relación al desarrollo de habilidades en Euskara.

Recomendación:

- *En estos momentos, se ha iniciado un proceso para analizar y repensar la estructura y características de los actuales modelos lingüísticos, que debe avanzar hacia una organización que garantice al alumnado la posibilidad de desarrollar las competencias básicas, propias de esta etapa inicial, que le permitan poder hacer cosas en ambas lenguas oficiales. Los resultados de esta evaluación nuevamente avalan la necesidad de ese posible cambio estructural y organizativo.*

1.6. El alumnado cuya lengua familiar dominante no coincide con la lengua de la prueba obtiene resultados significativamente más bajos que aquél que las contesta en su lengua familiar.

Es un hecho comprobado (ver investigación sobre la lengua de la prueba⁶) que los alumnos en proceso de aprendizaje de la segunda lengua no tienen el mismo nivel en ésta que un hablante nativo, lo que repercute en su rendimiento en pruebas realizadas en esta segunda lengua.

En el análisis de los aspectos lingüísticos ligados a la aplicación de 2004 hubo dos elementos de especial interés:

- Por un lado, la *lengua de aplicación de la prueba*: con el objetivo de poder hacer comparaciones longitudinales, en la aplicación de 2004 se mantuvieron las condiciones con las que se llevó a cabo la evaluación de 1999, de forma que todo el alumnado de los modelos A y B realizaron las pruebas en castellano y el alumnado del modelo D, en euskara, salvo en las áreas lingüísticas que lógicamente fueron contestadas en la lengua correspondiente.
- Por otro, la *lengua familiar dominante*⁷ de cada uno de los alumnos y alumnas: a partir de las conclusiones de otras evaluaciones (PISA, TIMSS, Euskara B2...), conocemos la influencia que la lengua familiar tiene en los resultados cuando ésta no coincide con la lengua de aplicación de la prueba. Por ello, en el caso del alumnado del modelo D⁸ se recogió información sobre su lengua familiar dominante, con el fin de poder realizar los pertinentes análisis.

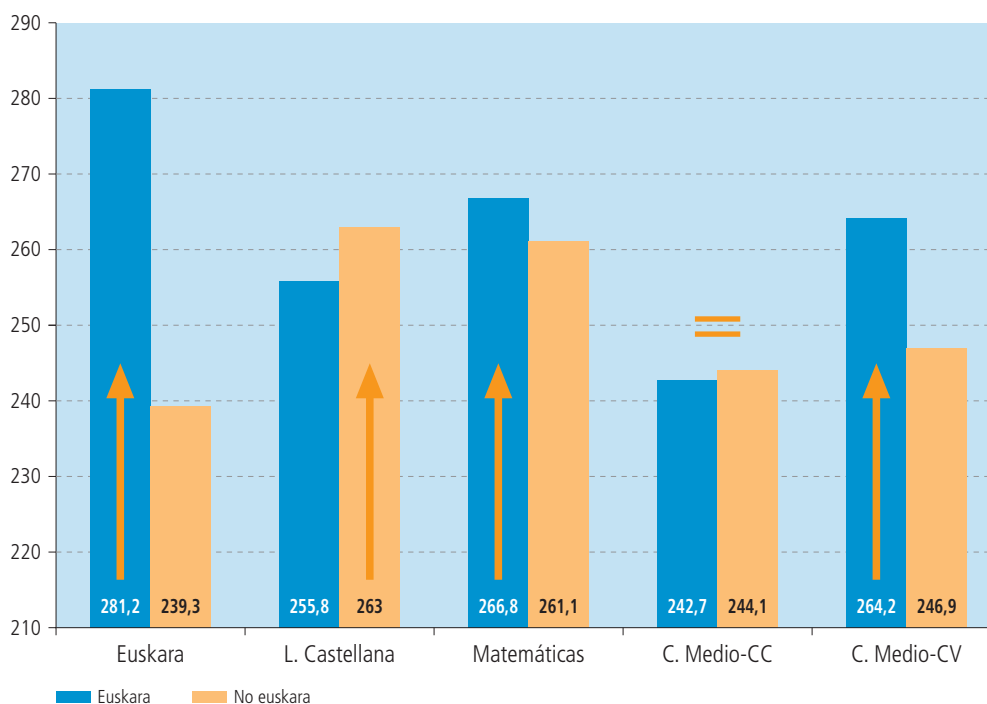
En el gráfico 4 se reflejan los resultados globales en cada una de las áreas según la lengua familiar (Euskara/No euskara) de todo el alumnado que ha participado en esta evaluación y con flechas se indica qué grupo obtiene resultados significativamente mejores.

(6) www.isei-ivei.net/cast/pub/influencialenguacast.pdf.

(7) Por lengua familiar dominante se entiende aquella que es hablada tanto por el padre como por la madre y por el alumno o alumna y que además se utiliza siempre o casi siempre en el ámbito familiar.

(8) Según la muestra de 2004, el 52,2% del alumnado del modelo D tenía como lengua familiar el euskara, frente a un 8,6% del modelo B y un 2,5% del modelo A, siendo muy bajo el porcentaje de quienes dicen no tener como lengua familiar el euskara o el castellano, que además se concentran especialmente en el modelo A.

Gráfico 4. Resultados en las áreas según lengua familiar (indicando significatividad de las diferencias)



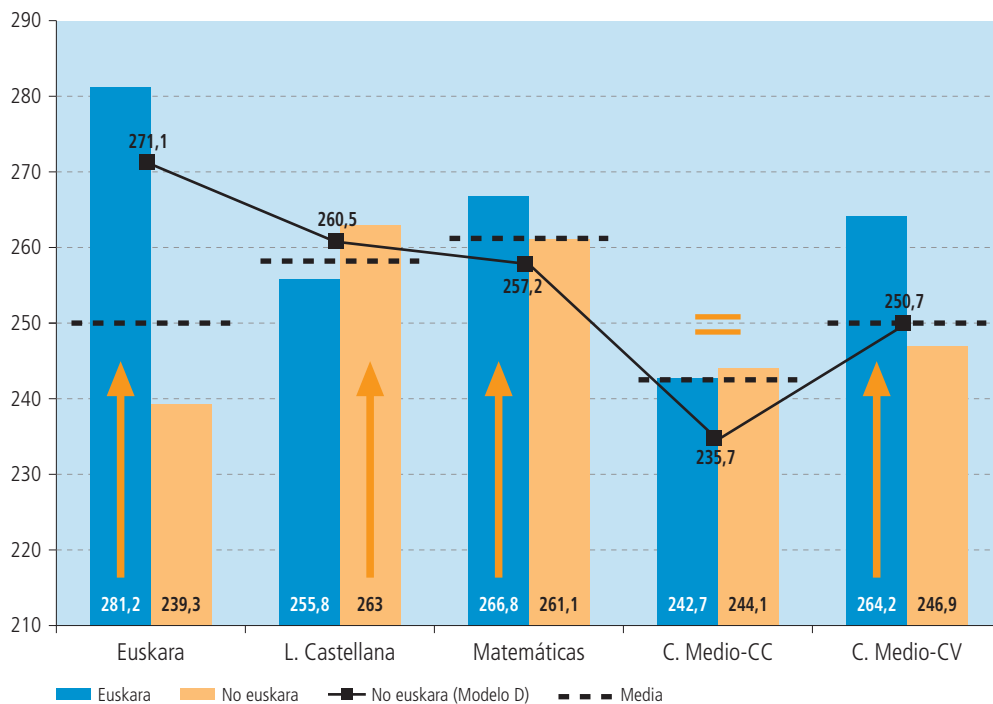
- El **alumnado de lengua familiar euskaldun** obtiene resultados que se sitúan en la media o por encima de la media en todas las áreas, salvo en Lengua Castellana, área en la que, sin embargo, se sitúa muy cerca de la misma. Especialmente destacable es la amplitud con la que supera la media en las áreas de Euskara y C. del Medio (currículo vasco). Este tipo de alumnado además obtiene resultados significativamente mejores que el alumnado cuya lengua familiar es el castellano en tres de las cinco pruebas: Euskara, Matemáticas y en el currículo vasco de Conocimiento del Medio.
- El **alumnado de lengua familiar castellano hablante** se sitúa prácticamente en la media global en Matemáticas y la supera en Lengua Castellana y C. del Medio (currículo común); sin embargo, se encuentra por debajo de la media en el currículo vasco de C. del Medio y especialmente en Euskara. Además, este alumnado sólo supera significativamente al alumnado de familia euskaldun en Lengua Castellana.

Este análisis sobre la lengua familiar es especialmente interesante en el caso del alumnado del modelo D, ya que es el modelo en el que cerca de la mitad de su alumnado tuvo que completar las pruebas en su lengua de instrucción y no en su lengua familiar. Al gráfico 5, que parte del gráfico 4, se le ha añadido una línea negra que muestra los resultados logrados específicamente por el alumnado castellano hablante del modelo D y una línea discontinua, mediante la que se refleja la media global de cada una de las pruebas, de manera que se pueda percibir quiénes se sitúan por encima o por debajo de la misma.

Del análisis del gráfico anterior surgen varias conclusiones:

- El **alumnado del modelo D cuya lengua familiar no es el euskara** obtiene puntuaciones inferiores a los euskaldunes familiares, y presenta resultados más bajos que el alumnado castellano hablante en Matemáticas, Lengua Castellana y Conocimiento del Medio (currículo común).
- Este alumnado ha obtenido en todos los casos resultados inferiores a los que han realizado la prueba en cualquiera de las dos lenguas oficiales. Por ejemplo, en Conocimiento del Medio —currículo común— los que la han realizado en castellano han obtenido 246,6 puntos, los que la han completado en euskara, 236,6 y el alumnado castellano hablante del modelo D ha obtenido 235,7 puntos, y lo mismo ocurre en el resto de las áreas no lingüísticas.

Gráfico 5. Comparación de resultados según lengua familiar



- Parece claro que el hecho de que no coincidieran su lengua familiar y la lengua en la que tuvieron que hacer la prueba ha influido de alguna manera en los resultados. Es posible, por tanto, que hubiesen obtenido un plus extra en la puntuación en el caso de haber realizado las pruebas en castellano, su lengua de relación familiar habitual. Es preciso tener en cuenta que en esta evaluación han participado alumnos y alumnas que están en una situación intermedia de su proceso de adquisición de las competencias lingüísticas.
- Finalmente, hay que destacar que, debido posiblemente a la distinta presencia social de las dos lenguas oficiales, el alumnado vascófono familiar muestra un mayor dominio de la lengua castellana que el que revelan los castellano-hablantes familiares respecto de la lengua vasca⁹.

Recomendaciones:

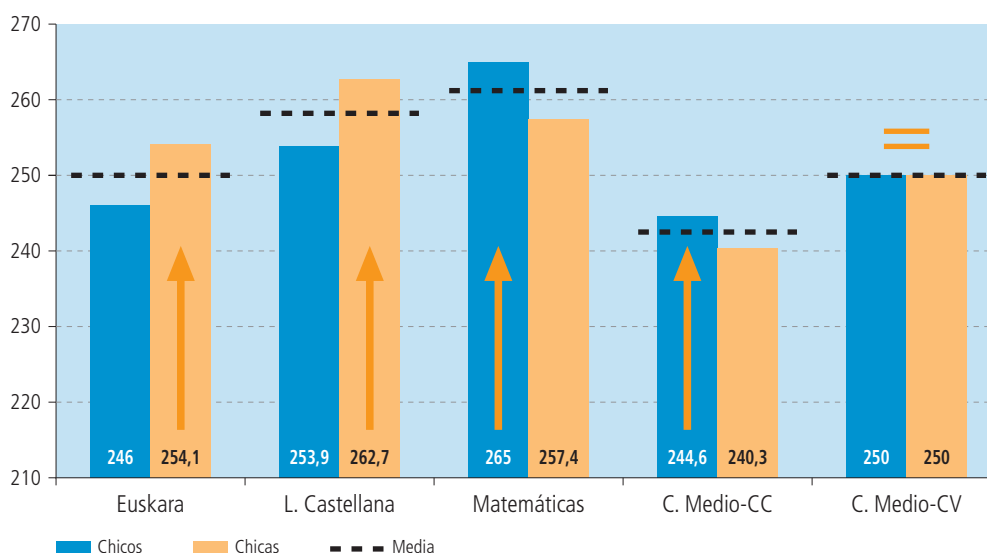
- *El alumnado cuya lengua familiar dominante es el castellano, aun estudiando en modelos de inmersión total, necesita un refuerzo suplementario en el uso del euskara para garantizar una adquisición equilibrada de las competencias básicas previstas en la etapa.*
- *En otras evaluaciones, especialmente las de carácter internacional, se ha utilizado el criterio de hacer la prueba en la lengua familiar dominante y en todos los casos ha sido positivo, puesto que no se han dado diferencias según la lengua de la prueba; esto nos indica que es preciso ser conscientes de la importancia de esta decisión y seleccionar la lengua en la que el alumnado ha de completar la prueba teniendo en cuenta lo que se pretende medir y los objetivos de la evaluación.*

(9) Otro aspecto a tener en cuenta en relación con el área de Lengua Castellana es que de los análisis realizados se desprende que hay algunos centros con alto porcentaje de alumnado cuya lengua familiar dominante es el euskara y que además están situados en entornos sociolingüísticos predominantemente euskaldunes cuyos resultados son más bajos que otros centros de su mismo modelo lingüístico que no tienen las dos características mencionadas. Sin embargo, esta conclusión no puede generalizarse, ya que se han podido constatar otras situaciones similares o cercanas en las que la anterior afirmación no se cumple.

1.7. El rendimiento de las chicas es superior al de los chicos en las áreas lingüísticas, mientras que los alumnos obtienen puntuaciones significativamente más altas que ellas en las áreas científico-matemáticas.

Los resultados según el sexo del alumnado, que se recogen en el gráfico 6, mantienen las diferencias de resultados que se dan en otras evaluaciones y en otras etapas: las chicas logran resultados significativamente mejores en las áreas lingüísticas, y los chicos las superan en el ámbito científico-matemático, mientras que en Conocimiento del Medio (currículo vasco), no hay diferencias entre ambos grupos. Las líneas discontinuas indican las puntuaciones medias de cada una de las pruebas y las flechas indican cuál de los dos grupos obtiene puntuaciones significativamente mejores.

Gráfico 6. Resultados por sexos en cada una de las pruebas (Puntuación TRI)



Recomendaciones:

- Sería conveniente atender de forma específica a las chicas en las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio (currículo común) a través de acciones como las siguientes:
 - Matemáticas: centrarse en tres de los cuatro bloques del área en los que han obtenido resultados más bajos que además se corresponden con aspectos básicos del área (Números y operaciones, Geometría y, sobre todo, en Medida de magnitudes); así como en resolución de problemas y uso de procedimientos y estrategias matemáticas. Conocimiento del Medio (currículo común): centrarse en los tres bloques de los diez del área en los que logran peores resultados y que tienen que ver con la parte más científica (Seres vivos, Máquinas y aparatos y Los materiales y sus propiedades). También muestran una mayor dificultad en la aplicación de los conocimientos del área a situaciones diversas.
 - Habría que tener en cuenta que en otras evaluaciones parece que en este tipo de áreas influyen factores de aprendizaje como pueden ser el autoconcepto, el interés y motivación que muestran las chicas hacia las mismas y las expectativas sociales. Estos son aspectos que es imprescindible tener en cuenta y trabajar con las chicas para poder cambiar esta situación.

- *Es necesario prestar una especial atención a la adquisición de las competencias básicas por parte de los chicos en las áreas lingüísticas, a través de acciones como las siguientes:*
 - *Centrar el trabajo tanto en la comprensión escrita como, de modo especial, en la parte expresiva de esta habilidad, ya que son las dos competencias en las que los resultados de los chicos son más bajos.*
 - *Observar la posible influencia de variables como el autoconcepto, el interés mostrado por los chicos antes las destrezas lingüísticas y, quizás también, condicionantes sociales asociados a cuestiones de género.*

CONCLUSIONES RELACIONADAS CON
LOS ASPECTOS CURRICULARES

2

2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LOS ASPECTOS CURRICULARES

A continuación, se presentan algunas conclusiones relacionadas con los aspectos curriculares más significativos evaluados en cada una de las áreas. Salvo casos excepcionales, las conclusiones toman como referencia los resultados globales y no los logrados en cada uno de los estratos, ya que estos resultados se tratan de forma específica en el apartado 4.

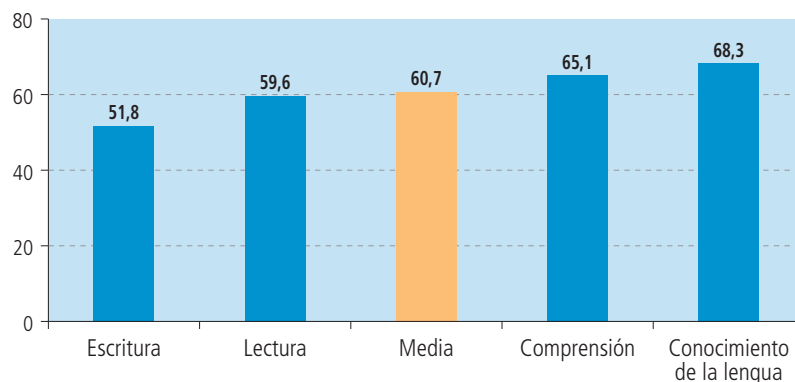
En las áreas lingüísticas, las conclusiones se centran en el análisis de los resultados logrados en cada una de las habilidades lingüísticas, así como en otros contenidos básicos como pueden ser la tipología textual o los aspectos ortográficos. En el resto de las áreas, se ofrecen conclusiones relacionadas con los bloques de contenido y las operaciones cognitivas evaluadas, así como sobre otros aspectos curriculares como las líneas transversales.

Todos los resultados que se dan en este apartado están expresados en porcentajes de aciertos, salvo que se indique expresamente lo contrario.

2.1. ÁREA DE EUSKARA

Los resultados globales en porcentajes de aciertos en cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas en el área de Euskara han sido los que se recogen en el gráfico 7.

Gráfico 7. Resultados por habilidades lingüísticas. Euskara



A la vista de ello analicemos las conclusiones fundamentales del área.

2.1.1. En Comprensión oral el alumnado ha obtenido resultados superiores a la media; pero ha de tenerse en cuenta que el número de preguntas era escaso.

La puntuación global de esta habilidad se ha situado por encima de la media siendo la puntuación más alta después de *Conocimiento de la lengua*. Para medir esta habilidad se han tenido en cuenta los mismos tipos que en lectura pero, a causa del escaso número de preguntas, no se exponen los resultados.

Recomendaciones:

- *Se propone aumentar el peso de esta habilidad en próximas evaluaciones aumentando el número de preguntas —ya que se trata, como las demás habilidades de uno de los pilares de la competencia comunicativa—; así los datos obtenidos serán más numerosos y, por tanto, la reflexión sobre los mismos más segura y rica.*
- *No debe olvidarse tampoco que la habilidad de comprensión oral es tan importante como las demás y debe trabajarse en el aula del modo más comunicativo posible.*

2.1.2. Al leer, el alumnado ha obtenido fácilmente la información de los aspectos formales del texto; sin embargo ha tenido dificultades para reflexionar acerca de lo que se expresa en el texto.

El alumnado es capaz, en gran medida, de reconocer la forma o los aspectos formales del texto (registros, tipos de texto, organización de las ideas...). Han tenido mayor dificultad en aspectos de comprensión del texto, en concreto en la reflexión sobre los contenidos del mismo. Esto significa que no poseen un conocimiento del mundo suficiente como para aplicarlo al texto, o bien, en caso de que tuvieran esos conocimientos, no saben cómo aplicarlos al texto.

Por otro lado, se han acercado a la media en niveles de comprensión relativos a la comprensión general y a la selección e interpretación de la información.

Por todo ello, se pone de manifiesto que el alumnado se desenvuelve mejor en aspectos técnicos y teóricos que en aspectos procedimentales.

Recomendaciones:

- *En lugar de trabajar el texto de forma mecánica, podrían abordarse otro tipo de tareas que permitieran una comprensión más profunda de los textos. De este modo, el alumnado podría reconocer o llegar a deducir la información que aparece e incluso la que no se da en el texto, lo que el texto sugiere, etc. Para este tipo de comprensión, resulta necesario conocer los pasos necesarios en el proceso de lectura y comprensión.*

2.1.3. Los alumnos y alumnas comprenden y trabajan bien los textos icónicos y expositivos; sin embargo, han tenido más problemas con los textos narrativos e instructivos.

Siguiendo con la capacidad lectora, los textos que les han resultado más sencillos han sido los icónicos. Cabe tener en cuenta que hoy en día es muy habitual encontrar textos con imágenes en cualquier contexto de la vida; la presencia de los textos icónicos en el alumnado es innegable, por lo que posiblemente, estén habituados a ellos.

Los otros tres tipos de texto se han situado en torno a la media. De entre los tres, el texto expositivo es el que mejores resultados ha obtenido, tal vez sea porque este es un tipo de texto que se trabaja frecuentemente en el aula.

Los resultados más bajos se han obtenido en el texto narrativo, a pesar de que, al parecer, se trabajan bastante en los centros. Junto con éste, el texto instructivo les ha resultado asimismo, bastante difícil.

Recomendaciones:

- *A la vista de lo expuesto, se recomienda a los profesores y profesoras, que reciban información acerca de los diferentes tipos de texto y de cómo trabajarlos en el aula. En concreto, deberían tratarse con más profundidad la comprensión de los textos narrativos e instructivos.*

2.1.4. En la Habilidad de escritura se han obtenido resultados bajos, especialmente en vocabulario, cohesión y sintaxis; en corrección y coherencia, sin embargo, los resultados han sido algo más altos.

La puntuación de la expresión escrita ha sido la más baja de todas las capacidades evaluadas en esta lengua. Dentro de la escritura, el apartado cuyo resultado ha sido más alto ha sido el de la coherencia, por tanto, puede afirmarse que el alumnado trabaja bien la organización y desarrollo de las ideas en el texto. A este le sigue el aspecto de la corrección; al parecer las cuestiones de corrección gramatical u ortográfica no son fuente de los mayores problemas en la escritura del alumnado.

Por otro lado, los resultados más bajos se han dado en vocabulario y cohesión, por lo que, al escribir sus textos, los alumnos y alumnas encuentran problemas, bien en cuanto al vocabulario —éste puede ser inadecuado, pobre, etc.—, o bien con la composición de las oraciones —las formas de unir las para formar la composición, la utilización correcta de nexos, etc.—. En definitiva, los problemas surgen, como se ha dicho, en el ámbito de la cohesión y la sintaxis.

Recomendaciones

- *Teniendo en cuenta la importancia que tiene la expresión escrita, se hace evidente la necesidad de cierta mejora. Para ello se propone trabajar la escritura en general de modo más sistemático. El alumnado debería manejarse mejor en la escritura de diferentes tipos de texto; este proceso debería ser no tanto de corte teórico sino más procedimental y práctico. A tal efecto, deberían tomarse medidas que permitieran al profesorado especializarse en este campo mediante, por ejemplo, una formación adecuada.*

2.1.5. En el conocimiento de la lengua, los mejores resultados se han conseguido en el nivel de la oración y en gramática; más bajos han sido los resultados en los niveles de la palabra y textuales.

Los resultados más altos se han dado en el nivel de oración y en gramática; son más bajos en los conocimientos relacionados con la palabra y con el nivel textual.

Recomendaciones

- *La propuesta que puede realizarse en este apartado iría acorde con las realizadas anteriormente: hay que trabajar más el texto. Si en el nivel de oración y gramática los resultados son buenos, cabría insistir en aspectos relacionados con la palabra y con el vocabulario.*

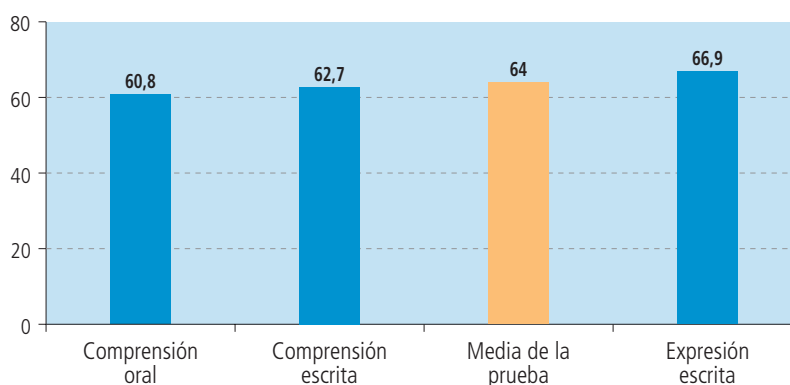
2.1.6. Los alumnos y alumnas no tienen problemas, en general, con la ortografía; en este aspecto han obtenido buenos resultados.

En ortografía los resultados han sido altos, se han producido pocas faltas ortográficas en los dictados realizados. Las letras que les han sido más sencillas han sido: K, Z y TX; la que más faltas ha provocado: la S. A juzgar por los resultados, es una materia que se trabaja adecuadamente.

2.2. ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Los resultados globales en porcentajes de aciertos en cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas en el área de Lengua Castellana han sido los que se recogen en el gráfico 8.

Gráfico 8. Resultados por habilidades lingüísticas. Lengua Castellana



A partir de estos resultados y de otros análisis complementarios realizados, las conclusiones fundamentales sobre esta área son las siguientes:

2.2.1. Los alumnos y alumnas muestran una buena comprensión global de los textos y son capaces de identificar aspectos concretos o literales, pero muestran mayores dificultades para condensar ideas, clasificar textos, realizar deducciones e interpretaciones y descubrir las relaciones lógicas del texto.

Los resultados obtenidos parecen indicar que en los centros escolares se trabaja la comprensión global de los textos escritos, así como la comprensión literal o identificación de informaciones concretas de los textos, especialmente de los narrativos; sin embargo, los resultados más bajos obtenidos en otros niveles de comprensión indican que el alumnado carece de competencias suficientes para interpretar informaciones contenidas en el texto y hacer inferencias a partir de las mismas, así como para reflexionar sobre el contenido del texto teniendo en cuenta conocimientos externos al mismo o para reflexionar sobre la influencia que los aspectos formales pueden tener en el mensaje o sobre sus características estructurales.

Recomendaciones:

- *En estos niveles de escolarización básica, no es suficiente con una comprensión general o con descubrir las ideas principales de los textos, deben ser capaces de controlar algunos niveles más complejos en la comprensión de textos escritos y tener una suficiente competencia lingüística que les permita analizar y reflexionar con textos adecuados a su nivel de conocimientos, a su edad y a su capacidad de comprensión del mundo que les rodea.*
- *Se deben diversificar las actividades que se realizan para trabajar la comprensión lectora, de forma que se trabaje no sólo la comprensión global del texto, sino que se atienda al reconocimiento de las relaciones entre los distintos elementos (relaciones espaciales y temporales, secuencias lógicas y relación entre sus componentes lingüísticos y no lingüísticos).*
- *Es preciso también trabajar para que el alumnado pueda comprender más allá del sentido literal del texto y sea capaz de realizar deducciones e inferencias sobre elementos sencillos del contenido.*
- *Por otro lado, parece necesario mejorar, a través de procesos formativos y mediante modelos y materiales, la programación de las competencias comprensivas de forma que se haga de una manera más progresiva y a través de actividades más diversificadas a lo largo de la Educación Primaria.*

2.2.2. En la comprensión de textos orales, el alumnado ha obtenido resultados significativamente más bajos que la media global del área.

Hay que señalar que para medir la comprensión oral en la prueba existía un solo texto de carácter divulgativo y únicamente cuatro ítems, por lo que puede pensarse que los datos no son suficientes para poder hacer afirmaciones de más peso. No obstante la tendencia parece indicar que los resultados son bajos comparando con el resto de las habilidades evaluadas.

Recomendaciones:

- *La comprensión oral debería convertirse en un tema preferente de trabajo en el desarrollo del currículo de Educación Primaria en todos los ciclos, además de estar presente en los diferentes planes de formación del profesorado (cursos, proyectos de centro, proyectos de innovación...).*
- *Sería imprescindible ampliar en las próximas evaluaciones los textos e ítems para evaluar la comprensión oral de forma que se pueda obtener mayor información de la que se ha logrado en la evaluación de 2004.*

2.2.3. El alumnado muestra un dominio suficiente en la comprensión de textos verbo-icónicos e informativos, pero evidencia algunos problemas en los textos de carácter literario.

El Decreto de Desarrollo Curricular del área propone el trabajo con textos como uno de sus ejes estructuradores y como unidad básica de análisis y eje de las tareas comunicativas. También se señala que cada tipo de texto tiene sus exigencias estructurales y lingüísticas, de las cuales es preciso que el alumnado sea consciente, de forma que pueda ser capaz de aplicar estas competencias en la comprensión y uso de textos con diferentes características.

En esta evaluación se propusieron tres tipos de textos: literarios, informativos y verbo-icónicos. Donde peores resultados han obtenido los alumnos y alumnas ha sido en el texto literario y especialmente cuando aparecían descripciones. Llama la atención este resultado ya que si se revisa el currículo y los materiales que se utilizan de forma más habitual, este tipo de texto aparece con mucha frecuencia.

Por otro lado, con los textos informativos (noticia, instrucciones y divulgativo), el alumnado tiene una mayor competencia que con los literarios, ya que es capaz de manejarse con ellos, sobre todo con el texto instructivo. Este resultado parece coherente no sólo porque este tipo de texto se trabaje con mucha frecuencia en el aula, sino sobre todo porque los libros de textos de las diferentes áreas utilizan habitualmente este tipo de texto y los alumnos y alumnas están acostumbrados a leer y estudiar con ellos.

En los textos verbo-icónicos (viñetas, anuncio, cómic y plano) el alumnado muestra un buen dominio y es el apartado donde se han obtenido los resultados más satisfactorios. A pesar de todo, es preciso destacar que muestra un deficiente dominio en el uso e interpretación de planos con características verbo-icónicas.

Recomendaciones:

- *Impulsar procesos formativos relacionados con el trabajo secuenciado y progresivo de la tipología textual propuesta en el Decreto del área de Lengua Castellana.*
- *Trabajar los diferentes tipos de texto de uso más frecuente reconociendo sus características a partir de sus aspectos estructurales: inicio, desarrollo, cierre, en sus diversas concreciones.*
- *Poner el acento en el trabajo con los textos literarios ya que, por un lado, su uso ofrece la posibilidad de desarrollar el sentido estético, la creatividad y el sentido crítico y, por otro, son textos esenciales para desarrollar el hábito lector, dentro y fuera de la escuela. Hay que recordar en este sentido, como más adelante se señala, que parece existir una cierta relación entre lectura y resultados en este área.*
- *Finalmente, se deben aumentar las actividades con los textos que necesitan orientación espacial, planos, mapas... tanto en el área de lengua como en un trabajo conjunto con el área de Conocimiento del Medio.*

2.2.4. Aunque el alumnado muestra un buen control de la expresión escrita en propuestas cerradas en las que tiene que utilizar sus conocimientos lingüísticos sobre la sílaba, la palabra o la frase, muestra una baja competencia en la elaboración de redacciones abiertas.

La *expresión escrita*, medida a través de ítems cerrados sobre diferentes aspectos relacionados con la sílaba, la palabra, la frase y el texto ha obtenido una media más alta que la global de la prueba, lo que supone que el alumnado tiene conocimientos de las partes de la oración y sobre los textos y es capaz de realizar actividades sueltas sobre ellos.

Sin embargo, cuando tiene que redactar un texto en una situación dada y respetando determinados parámetros textuales, su nivel es bastante pobre y muestra un escaso control de los procedimientos de escritura y de las partes del texto: cohesión, adecuación, coherencia y léxico apropiado a un texto.

Recomendaciones:

- *Es preciso impulsar procesos formativos y de creación de materiales y recursos que ayuden al profesorado en la programación, secuenciación y realización de propuestas relacionadas con la expresión escrita.*
- *Realizar actividades para aprender los procedimientos de coherencia y cohesión, así como estrategias de ordenación y clasificación de las ideas de texto. Además, se deberían trabajar aspectos relacionados con la precisión léxica, adecuada a diferentes textos y situaciones, evitando el uso continuo de vocabulario genérico.*

2.2.5. La baja dedicación a la lectura afecta negativamente a los resultados.

Los alumnos y alumnas que menos disfrutan con la lectura y menos tiempo dedican a leer obtienen resultados más bajos que quienes tienen un índice mayor de dedicación a la lectura o muestran mayor gusto por ella.

Recomendaciones:

- *Sería preciso diseñar, desarrollar y realizar actividades escolares y extraescolares para promocionar la lectura dentro y fuera de la institución escolar.*
- *Se considera fundamental impulsar la utilización de la biblioteca de aula y del centro, así como la organización de actividades diversas en torno al libro.*
- *Una propuesta interesante podría ser promover la hora de lectura en el centro como proyecto de equipo docente.*

2.2.6. El trabajo en grupo parece que favorece el aprendizaje en esta área lingüística.

Los alumnos y alumnas que más trabajan en grupo obtienen mejores resultados que los que trabajan poco o muy poco en grupo. Esta relación entre el trabajo en grupo y la mejora del aprendizaje en lengua parece coherente, ya que el objetivo del área es que el alumnado consiga una buena competencia comunicativa, es decir, que utilice la lengua en situaciones comunicativas variadas con diferentes tipos de textos de uso y en interacción con los demás.

Recomendación:

- *Se recomienda aumentar las actividades de lengua realizadas en grupo en el aula donde puedan aprender a dialogar, escribir juntos, reflexionar... ya que parece que pueden ayudar a mejorar los resultados.*

2.2.7. El alumnado cuyo profesor o profesora dedica con mucha frecuencia todo el tiempo a explicar obtiene resultados más bajos que el alumnado cuyo profesor o profesora utiliza esa estrategia con menor asiduidad.

El dedicar con una gran frecuencia todo el tiempo del área a explicar en el aula no parece que tiene relación con una mejora del aprendizaje, ya que los análisis realizados parecen indicar que con esta metodología se obtienen resultados más bajos. Evidentemente, esto no supone que no se deban explicar contenidos nuevos o que, en ocasiones, no se utilice toda la sesión con explicaciones, cuando el tema de trabajo lo exija. Lo que muestran los resultados es que este tipo de estrategia didáctica parece influir negativamente en los resultados cuando se da en una alta frecuencia.

Recomendación:

- *Parece conveniente que el profesorado tenga en cuenta que no debe acaparar todo el tiempo de las sesiones de clase, hasta el punto de que sea él o ella quien hable o tenga la palabra todo o la mayor parte del tiempo de clase. Este es un tipo de estrategia didáctica poco coherente con el enfoque comunicativo que el Decreto de Desarrollo Curricular propone para esta área, más inclinado a metodologías que impulsen y promuevan la participación del alumnado y las interacciones en el aula para favorecer el aprendizaje.*
- *Parece conveniente seguir insistiendo, a través de procesos de formación del profesorado, en este tipo de enfoques y metodologías.*

2.2.8. La mayor o menor frecuencia en la utilización del libro de texto no parece influir en el aprendizaje; sin embargo, el hecho de hacer ejercicios en casa y controles en el aula parece que ayuda a mejorar los resultados.

Los análisis realizados no muestran diferencias en los resultados según la mayor o menor utilización del libro de texto, lo que significa que esta variable no parece influir en los resultados, sobre todo porque es un recurso utilizado de forma tan amplia por el profesorado que de las respuestas no surge una alternativa clara a este recurso didáctico.

Por otro lado, según los análisis realizados parece que el realizar en casa tareas académicas o deberes ayuda al alumno o alumna a reflexionar sobre lo aprendido en clase y le permite asentar los conocimientos, siempre que exista posteriormente corrección y comprobación personal en clase.

También parece que ayuda a mejorar los resultados realizar controles con el fin de que el alumno o alumna pueda conocer cuál es el progreso que va realizando en sus aprendizajes.

Recomendaciones:

- *Sería conveniente planificar, diseñar y realizar ejercicios para casa, en un número adecuado a la edad y suficiente en cuanto a las exigencias de la etapa, de forma que el alumno o alumna pueda comprobar, reflexionar o matizar su aprendizaje y corregirlos en clase como procedimiento de ayuda y autocontrol de los aprendizajes.*
- *Planificar controles para conocer cómo va el aprendizaje del alumnado y que a su vez ayuden al alumnado a saber regular su aprendizaje.*

2.2.9. La repetición de curso y el índice socioeconómico y cultural son los factores que más influencia tienen en la explicación de los resultados de la prueba de Lengua Castellana.

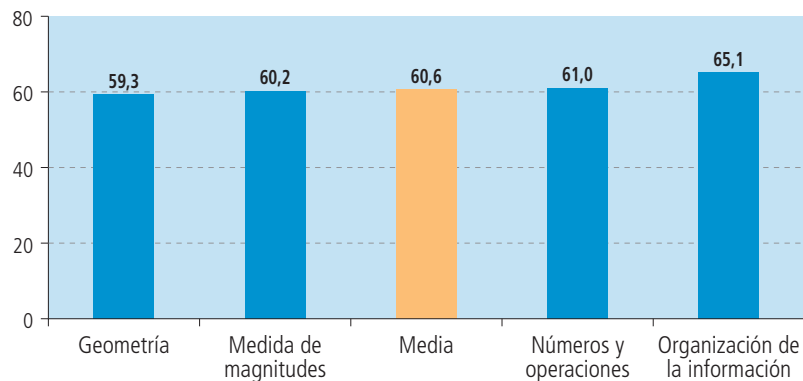
El factor que, según el modelo explicativo de esta área, tiene una mayor influencia en la explicación de los resultados es la repetición de curso, que puede incidir negativamente en hasta 32 puntos, sobre 250. El siguiente factor con una incidencia determinante es el índice socioeconómico y cultural de la familia. Las situaciones de conducta problemática entre el alumnado también tienen una incidencia importante, pero no tanto como las dos variables anteriores.

Por otro lado, y como era de esperar, la lengua familiar influye de forma que cuando coincide con la de la escuela los resultados son mejores. Otras dos variables a reseñar por su influencia son el sexo y el seguimiento de la familia en los estudios. Las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en esta área. En cuanto al seguimiento de los estudios, se observa una influencia apreciable en los resultados cuando son los dos progenitores conjuntamente quienes realizan el seguimiento de los estudios de su hijo o hija.

2.3. ÁREA DE MATEMÁTICAS

Como se ha señalado anteriormente, no hay diferencias significativas entre los resultados de la evaluación de 1999 y 2004. Los porcentajes de aciertos logrados en cada uno de los bloques de contenidos del área son los que se recogen en el gráfico 9.

Gráfico 9. Resultados por bloques de contenido. Matemáticas



2.3.1. El alumnado muestra un buen control de los contenidos relacionados con la *Organización de la información* matemática.

Es importante subrayar los resultados positivos en el bloque de *Organización de la información*, es decir, la lectura de gráficas, la representación de información de forma gráfica y numérica y el cálculo de probabilidades en casos sencillos. Concretamente, en el apartado Representación e interpretación de gráficas se ha obtenido la puntuación más alta de toda la prueba. Sin embargo, en el otro apartado del bloque, Cálculo de Probabilidades, los aciertos están por debajo de la media. Si se mantienen los buenos resultados en gráficas y se mejoran sustancialmente los de probabilidades, se logrará un dominio excelente de este bloque de contenidos. El dominio de estos contenidos permite interpretar sencillas informaciones propias del lenguaje estadístico presentes en la comunicación habitual, así como elaborar y transmitir informaciones.

Recomendación:

- *El profesorado de Educación Primaria debería seguir utilizando e interpretando gráficas para mantener los buenos resultados, pero sin olvidar el trabajo sobre "cálculo de probabilidades". Se puede incorporar este contenido en las sesiones de formación del profesorado y las reuniones de ciclo en los centros escolares para lo que sería preciso seleccionar recursos didácticos que planteen los contenidos de probabilidades a través de ejercicios prácticos y diversos.*

2.3.2. El alumnado muestra un conocimiento correcto de los contenidos referidos a *Números y operaciones* matemáticas.

El bloque de contenidos *Número y operaciones* no ha supuesto excesiva dificultad para el alumnado, como se puede ver en que los resultados se sitúan próximos a la media del área. Destaca el mayor número de aciertos en los conte-

nidos del Sistema de numeración decimal y deberían mejorarse los resultados de Operaciones y cálculo y en Expresiones numéricas, porcentajes y fracciones.

Recomendación:

- *Las preguntas de la prueba consistían en operaciones con números naturales, expresiones numéricas, porcentajes y fracciones y características del sistema de numeración decimal. Sería conveniente recopilar y proponer situaciones variadas en las que el alumnado deba operar con números naturales, fraccionarios y decimales, calcular e interpretar porcentajes, efectuar cálculos mentales y redondear números decimales.*

2.3.3. El alumnado muestra un dominio aceptable de los contenidos referidos a *Medida de magnitudes*, aunque debe mejorar los resultados en medida de ángulos.

En dos de los tres apartados de este bloque de contenidos, *Sistema métrico decimal* y *Tiempo*, el alumnado logra resultados ligeramente superiores a la media del área. Sin embargo, en la medida de Grados el número de aciertos es siete puntos porcentuales inferior a la media del área. Las preguntas de la evaluación se centraron en conocer la capacidad del alumnado para utilizar las unidades del Sistema Métrico Decimal (de longitud, superficie, capacidad, masa y peso), así como en conocer su capacidad para manejar las unidades de tiempo y los ángulos. Se valoraron tanto los conocimientos sobre las unidades de medida como los procedimientos y estrategias utilizadas por el alumnado para medir.

Recomendación:

- *Sin dejar de plantear situaciones en las que sea necesario calcular longitudes, pesos, tiempos, etc., los equipos docentes y de formación debieran revisar las estrategias para enseñar la medida de ángulos. La consulta de diferentes fuentes de información y el intercambio de recursos entre el profesorado pueden ser interesantes procedimientos de cambio y mejora en los procesos de enseñanza.*

2.3.4. El alumnado muestra un deficiente dominio de los contenidos geométricos, especialmente de los relacionados con cálculo de perímetros, áreas y volúmenes.

La media de resultados de este bloque de *Geometría* es la más baja de toda el área. Tienen un conocimiento suficiente de los *Sistemas de representación*, donde superan en 10 puntos la media; sin embargo, son especialmente preocupantes los resultados obtenidos en *Perímetros, áreas y volúmenes*, donde obtienen resultados 10 puntos por debajo de la media, lo que supone la más baja puntuación de toda la prueba. Dentro de este mismo bloque, deben mejorar también en el manejo de los *Elementos del plano*, es decir, las figuras geométricas en el plano, los ejes de simetría, etc. cuyos resultados están dos puntos por debajo de la media.

Recomendación:

- *Los contenidos referidos a conocer las propiedades de las figuras geométricas, calcular áreas y perímetros deben ser especialmente abordados por medio del análisis de situaciones prácticas y de problemas concretos. Se puede considerar la posibilidad de difundir experiencias atractivas y útiles para abordar estos contenidos, en los que de manera reiterada se dan flojos resultados.*

2.3.5. Aunque el alumnado muestra un buen conocimiento conceptual matemático, sin embargo demuestra una baja capacidad en la resolución de problemas.

Los alumnos y alumnas alcanzan resultados superiores a la media en el conocimiento de conceptos; sin embargo, los resultados obtenidos en las operaciones cognitivas de *Procedimientos y estrategias* y *Resolución de problemas* son muy flojos. En esta última destreza se observan datos alarmantes como, por ejemplo, que en la mitad de los *problemas abiertos* de la prueba global obtienen puntuación 0. El número de aciertos en los problemas abiertos es extremadamente reducido, hasta el punto de que, en algunos de esos problemas, la baja puntuación supera el 70% del alumnado. En términos generales, el alumnado obtiene buenos resultados en los contenidos que pueden considerarse más clásicos como numeración, operaciones, escalas, etc. y, en cambio, logra resultados más flojos en los que implican competencias no sólo conceptuales. De la misma manera, quienes dicen realizar e inventar diferentes problemas obtienen mejores resultados en Matemáticas y peores quienes hacen solamente los problemas del libro.

Recomendaciones:

- *Los equipos docentes y los responsables de la formación debieran considerar el aumento y difusión de los recursos didácticos para favorecer la Resolución de problemas en Matemáticas, ya que sin duda es el aspecto más deficiente en esta prueba. Hay que recordar que, según las respuestas del alumnado, el libro de texto es la herramienta básica a la hora de presentar un tema aunque, la mitad indica también que realizan otros problemas que no están en el libro; sin embargo, situaciones como el trabajo en grupos o la exposición de contenidos matemáticos a partir de situaciones prácticas son menos habituales. Las Matemáticas tienen una gran dimensión de conocimiento de usos culturales concretos, de lenguajes y convenciones, y también de acceso a instrumentos para resolver situaciones cotidianas que no parecen tenerse demasiado en cuenta.*
- *El trabajo interdisciplinar que ponga en conexión contenidos matemáticos con otros de diferentes áreas podría favorecer el aprendizaje instrumental de los contenidos que tienen poca presencia en las clases y libros de texto o no se abordan de manera adecuada.*
- *Teniendo en cuenta los bajísimos resultados en los problemas abiertos de la Prueba Global, se propone realizar problemas sugerentes y variados, inventar problemas, buscarlos en diferentes textos y situaciones, cambiar la formulación, el desarrollo y el resultado, etc. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta en los procesos de formación y en la elaboración de ejemplificaciones y recursos didácticos dirigidos a esta área.*

2.3.6. Algunas propuestas innovadoras en el plano metodológico parecen ir acompañadas de buenos resultados: situaciones prácticas, diversidad de problemas y recursos y control de los aprendizajes.

De los análisis realizados a partir de una serie de factores de carácter didáctico y metodológico, se desprende que:

- La presentación de los temas matemáticos a partir de situaciones prácticas y usando materiales diversos parece tener una influencia positiva en los resultados.
- Quienes dicen realizar e inventar diferentes problemas obtienen mejores resultados en Matemáticas.
- El alumnado que aprende Matemáticas a partir de una metodología práctica, con materiales y explicaciones de la vida diaria y con recursos variados como gráficas, planos, dibujos, etc. logra mejores resultados.
- Quienes no realizan el trabajo de problemas y contenidos a partir exclusivamente del libro de texto de Matemáticas tienen una puntuación significativamente superior a quienes citan el libro como única fuente.
- El alumnado que señala una mayor frecuencia de corrección en clase de los ejercicios para hacer en casa y la reali-

zación de pruebas como controles tiene una puntuación en Matemáticas significativamente superior a quienes apenas utilizan estos recursos.

Recomendaciones:

- *De los anteriores datos se pueden deducir algunas características metodológicas y didácticas que sería conveniente impulsar y promover en la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas y en los procesos de formación del profesorado:*
 - *Ligarlas a situaciones prácticas y significativas para el alumnado.*
 - *Proponer retos a través de problemas en los que deban utilizar materiales y recursos matemáticos diversos.*
 - *Diversificar las fuentes de información.*
 - *Promover el trabajo personal de los contenidos matemáticos y el control de lo enseñado.*

2.3.7. El factor del aula que hemos denominado “estudios mayores de las familias del grupo” es el que más influencia tiene en el resultado de la prueba de Matemáticas, aunque hay algunos factores personales y familiares que también tienen gran influencia.

El factor de aula referido a los estudios mayores de los familiares del grupo es el más determinante en los resultados de Matemáticas. La diferencia de resultados en la muestra es grande en función de si la media de los estudios realizados por padres y madres del grupo es más o menos alta.

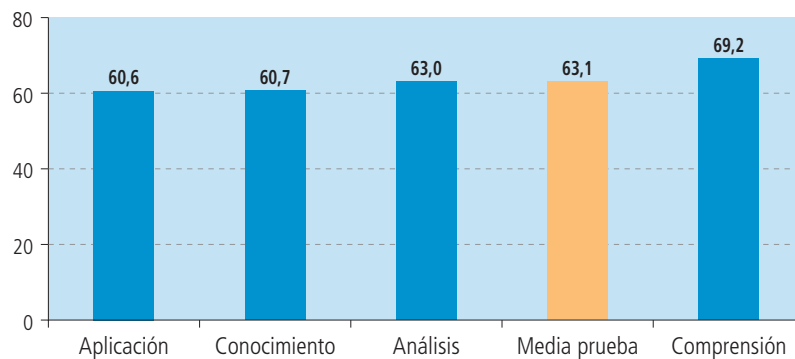
Además, como ocurre en las demás áreas, hay factores personales y familiares que tienen gran influencia en los resultados y, de entre estos factores, destaca el índice socioeconómico de la familia y el no haber repetido ningún curso. Asimismo, son factores positivos el comienzo de la escolarización a los tres años o antes y el no sufrir situaciones problemáticas (insulto o agresión) por parte de los compañeros.

2.4. ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO (currículo común y currículo vasco)

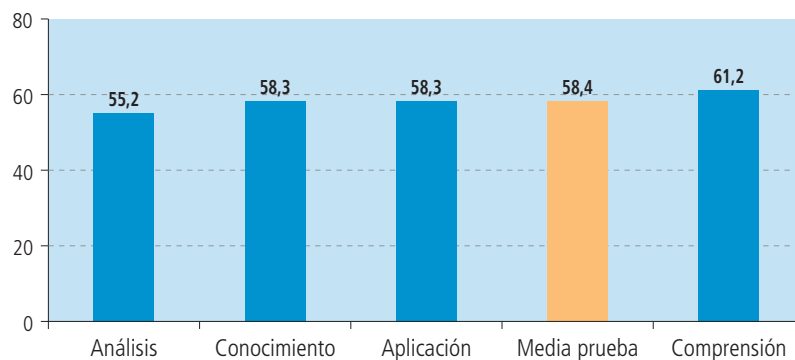
Como se ha señalado anteriormente, el área de Conocimiento del Medio fue evaluada a través de dos pruebas: la elaborada conjuntamente por todas las comunidades autónomas, que hemos denominado *currículo común*, y la creada específicamente para medir los contenidos más propios de nuestro currículo, que hemos denominado *currículo vasco*.

Aunque en el Informe general de la evaluación, el análisis se ha realizado de manera diferenciada, parece conveniente que las conclusiones se hagan, en gran parte, de manera conjunta ya que, por un lado, los análisis realizados permiten contrastar algunos resultados logrados en cada prueba y, por otro lado, sólo existe un área y ha sido contestada por los mismos alumnos y alumnas. A pesar de ello, algunas de las conclusiones se refieren específicamente a una sola de las pruebas del área.

**Gráfico 10a. Resultados por operaciones cognitivas.
Conocimiento del Medio, currículo común**



**Gráfico 10b. Resultados por operaciones cognitivas.
Conocimiento del Medio, currículo vasco**



2.4.1. Las alumnas y alumnos muestran un nivel bastante bueno en los contenidos más teóricos –sobre todo en comprensión– del área, pero presentan dificultades en los aspectos más prácticos, como son la aplicación de lo aprendido y el análisis de la información y de los fenómenos sociales y naturales.

La evaluación mediante las dos pruebas sobre los contenidos básicos de Conocimiento del Medio ha evidenciado, en primer lugar, que el alumnado destaca por encima de todo en la destreza de comprensión. La de conocimiento ha logrado un resultado menor, incluso por debajo de la media de la prueba sobre el currículo común, pero globalmente se constata que el alumnado resuelve mejor los aspectos teóricos que los prácticos. Así, en segundo lugar, los ítems sobre la aplicación de lo aprendido y los de análisis se alternan en las dos pruebas en el último lugar. Esto revela un claro déficit en la esfera práctica del área y, en definitiva, avisa de la existencia de un desajuste en la competencia del alumnado.

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe garantizar un desarrollo equilibrado de las capacidades relacionadas con las diferentes operaciones cognitivas. Es importante un sólido conocimiento y comprensión de la realidad compleja en la que vive el alumnado, pero éste no se puede dissociar de la meta última, que es que la alumna o alumno desarrolle las capacidades de análisis e intervención activa, crítica y responsable.

Recomendación:

- *El profesorado de Conocimiento del Medio debería revisar en sus programaciones de área la planificación del trabajo en torno a las distintas operaciones cognitivas, con el fin de conseguir un mayor equilibrio entre ellas. Además, debe reforzar en el quehacer diario el trabajo práctico, la aplicación de lo aprendido y los análisis de los distintos aspectos, informaciones y sucesos relacionados con la sociedad actual, las instituciones, el medio natural, la cultura... Esta faceta práctica contribuye a dar significatividad y funcionalidad al aprendizaje.*

2.4.2. El alumnado obtiene un buen resultado en varios aspectos relacionados con su identidad personal, pero no alcanza un rendimiento satisfactorio en otros sobre el cuidado de la propia salud y la atención a una alimentación sana.

El alumnado logra un resultado bueno respecto a contenidos relacionados con varios aspectos personales y con los valores, como la identidad personal y social y la igualdad de derechos y de oportunidades entre los sexos. Igualmente muestra una competencia suficiente sobre características de los alimentos y características básicas de la anatomía humana.

Sin embargo, no alcanza el rendimiento esperado en la comprensión e identificación del funcionamiento del cuerpo —sistemas y órganos— y en la aplicación de determinados aspectos básicos de gran importancia al desarrollo de hábitos saludables (alimentación, agresiones del entorno...).

Recomendación:

- *Necesitarían reforzarse los contenidos relacionados con el funcionamiento complejo del cuerpo humano y con los hábitos de alimentación y salud, especialmente orientados a la obtención de conclusiones personales relevantes para su vida cotidiana.*

2.4.3. El alumnado muestra una competencia adecuada respecto al tratamiento del entorno natural.

De manera global, el alumnado ha mostrado en las pruebas de Conocimiento del Medio que tiene un conocimiento y capacidad suficiente para interpretar información referida al entorno natural próximo, sobre todo de los aspectos más descriptivos, como la fauna y la flora y sus relaciones con las características del medio físico. Este positivo resultado sobre el medio físico de Euskal Herria se ve confirmado, en general, cuando trabaja contenidos referidos al conjunto de la península Ibérica. De hecho, ha mostrado haber desarrollado una competencia suficiente sobre los aspectos genéricos del medio físico de la península Ibérica y del planeta, aunque con excepciones respecto a algún aspecto básico.

Dentro de la heterogeneidad de los resultados, suele descender la puntuación cuando se trata de aspectos más complejos como el análisis de los paisajes y algunos problemas del entorno.

Además, el alumnado muestra una dificultad mayor cuando debe resolver cuestiones relacionadas con la orientación espacial. Pierde unos cinco puntos con respecto a la media. Esta carencia ha sido detectada en anteriores evaluaciones de Educación Primaria y, al parecer, no ha sido solucionada satisfactoriamente.

De todas formas, este apartado, con sus luces y sombras, no constituye un elemento de preocupación, especialmente si se tiene en cuenta que el resultado general sobre el entorno natural ha sido superior al obtenido por los contenidos sobre el medio social. En este sentido, el alumnado alcanza un mejor nivel de competencia sobre el entorno natural próximo (mejora en 3,1 puntos la media de la prueba sobre el currículo vasco) que sobre aspectos más generales (unas décimas menos que la media en la prueba sobre currículo común).

Aún así, es preciso reflexionar sobre la creciente presión a la que se ve sometido el sistema educativo para que asuma nuevos contenidos y para trabajar destrezas relacionadas con los diversos problemas que surgen en nuestra sociedad. El currículo debe dotarse de unos mecanismos que permitan su revisión y actualización constantes, pero sin olvidar aquellos contenidos que siguen siendo básicos para la formación del alumnado y que proporcionan al área una estructura sólida y coherente.

Recomendaciones:

- *Necesitarían reforzarse los contenidos relacionados con algunos aspectos del medio físico, tan tradicionales como el relieve, la interpretación de información meteorológica, la lectura de mapas y planos, etc. y la interrelación de los distintos factores.*
- *Es preciso mejorar el trabajo sobre la resolución de problemas de orientación en un plano o esquema espacial, ya que la mayor parte del alumnado ha mostrado dificultad en ítems que medían la capacidad de orientarse, así como de identificación de los puntos cardinales.*

2.4.4. El alumnado logra un rendimiento desigual en contenidos sobre el entorno social y otros acerca de la estructura organizativa de nuestra sociedad.

Al analizar globalmente el resultado sobre el entorno, se aprecia que el ámbito del entorno social ha obtenido una puntuación más baja que la lograda sobre el entorno natural. De todas formas, una vez más el rendimiento es heterogéneo, ya que en la prueba sobre el currículo común el alumnado ha obtenido las puntuaciones más altas de todos los contenidos evaluados en los adscritos a la organización social y a los medios de comunicación y transporte y, en cambio, logra una puntuación que oscila entre 3,3 y 4,6 puntos menos que la media en la prueba sobre el currículo vasco.

Los contenidos en torno a los medios de comunicación, su estructura, el tratamiento de la información, etc., han tenido resultados muy diferentes, según el tema evaluado y la forma en que se ha hecho. Es preciso recordar que la formación en el uso responsable de los medios de comunicación y el desarrollo de una actitud crítica hacia los mismos también debe asumirse desde las más tempranas fases educativas. Los desiguales resultados podrían estar indicando un cierto desequilibrio respecto al desarrollo de las capacidades relacionadas con los medios de comunicación.

Por otra parte, los ítems sobre economía y organización del trabajo logran un resultado poco satisfactorio, mientras que los referidos a los medios de transporte constituyen uno de los puntos fuertes de la evaluación del área.

El resultado es diverso sobre aspectos de la población vasca y el hábitat, y acerca de características y problemas demográficos generales. Sólo una parte del alumnado consigue un resultado satisfactorio en estos campos conceptuales.

Recomendaciones:

- *Debe intensificarse la atención y el trabajo formal sobre algunos aspectos básicos relacionados con la población y la organización y el funcionamiento de la sociedad, que no han sido resueltos con suficiente competencia en la evaluación. En este sentido, destacan los contenidos referidos a la estructura económica, como por ejemplo los relacionados con el sector terciario, la nueva economía y los cambios constantes en la sociedad, así como los relacionados con la población.*
- *La importancia de los medios de comunicación, su estructura y, en general, el tratamiento de la información, deben ser objeto de un tratamiento preferente.*

2.4.5. El alumnado no muestra la capacidad suficiente respecto a contenidos referidos a la organización política, las instituciones y su funcionamiento, tanto las de Euskadi como las del Estado español.

El alumnado consigue un buen resultado en los ítems referidos a la Unión Europea, sobre todo, a los países miembros, aunque la mayoría no comprende los objetivos de la creación de esta organización internacional.

Por otro lado, el alumnado no consigue un buen resultado en la mayoría de los aspectos referidos a la organización administrativa del Estado español en comunidades autónomas, la Constitución española y otras cuestiones de la organización política (3,4 puntos menos que la media).

De igual manera, cuando las preguntas se refieren a la estructura administrativa de Euskadi, su sistema político y el funcionamiento institucional vasco, se produce un descenso en la puntuación, aunque menor que el registrado respecto a los contenidos de ámbito estatal (2,4 puntos menos). Este resultado oculta contrastes, ya que, mientras que se ha comprobado que el alumnado conoce servicios públicos básicos prestados en la sociedad (sanidad y atención de emergencias), la puntuación desciende claramente en ítems sobre la organización territorial e institucional de Euskadi.

El bajo rendimiento en algunos ítems acerca de las instituciones obliga a remarcar la importancia de su conocimiento y la consecución de las capacidades precisas que permitan a la alumna o alumno participar como usuarios y comprender la utilidad de las instituciones y organismos más cercanos (ayuntamiento) y los servicios que prestan (salud, educación, consumo, cultura...).

Recomendaciones:

- *Debería reforzarse el trabajo sobre los contenidos relacionados con las instituciones democráticas de la sociedad y su funcionamiento, desde la esfera local hasta el ámbito autonómico, estatal y europeo, así como prestar una atención preferente a la estructura social y administrativa en Euskadi.*
- *Es preciso trabajar sobre mapas la organización territorial de Euskadi, así como reconocer las provincias y comunidades autónomas limítrofes.*

2.4.6. El alumnado no logra un nivel adecuado en los contenidos de carácter tecnológico y científico relacionados con la física y la química.

En las evaluaciones anteriores, el alumnado vasco mostró un insuficiente desarrollo de las capacidades relacionadas con el conocimiento y clasificación de materiales del entorno, su comportamiento y aplicación, o la comprensión del funcionamiento y el manejo seguro de máquinas y aparatos sencillos. En la evaluación de 2004, el resultado en este ámbito sigue estando por debajo de la media global de la prueba, aunque se aprecia cierta mejora. Por otra parte, sigue manteniéndose la habitual diferencia entre alumnas y alumnos en este ámbito, tanto en el bloque *Máquinas y aparatos* como en *Los materiales y sus propiedades*. En ambos, los chicos obtienen un resultado significativamente mejor.

Recomendaciones:

- *La Educación Primaria debe garantizar a todo el alumnado el desarrollo de las bases de su formación científica y tecnológica. Así, debería revisarse la organización de los contenidos propios de estos bloques en el Decreto de Desarrollo Curricular de Educación Primaria, ya que están incluidos dentro de otros y esto no ayuda a tenerlos en cuenta.*
- *El profesorado debe contemplar en sus programaciones un tiempo suficiente dedicado al trabajo de los contenidos científico-tecnológicos, que garantice el aprendizaje de los aspectos más básicos, y relacionarlos con la vida cotidiana y el ámbito experiencial del alumnado.*
- *Es posible que sea necesario reforzar la formación del profesorado en el ámbito científico-tecnológico, así como impulsar por parte de la administración educativa vasca acciones encaminadas a la innovación en este campo, específicamente orientadas a su utilización en esta etapa educativa.*

- *Debe garantizarse la existencia de instalaciones idóneas en los centros de Educación Primaria para el trabajo y la experimentación de estos contenidos (laboratorios multifuncionales), así como los recursos necesarios para su mantenimiento.*
- *Es preciso revisar los materiales curriculares (libros de texto, unidades didácticas, ejemplificaciones...). En líneas generales, los utilizados habitualmente en las aulas de Euskadi dedican una atención insuficiente a la esfera científico-tecnológica.*
- *Una última recomendación se refiere a la necesidad de desarrollar medidas de atención específica a las alumnas para que desaparezcan las diferencias de rendimiento que aún persisten en el ámbito científico-tecnológico. El campo científico-tecnológico constituye uno de los referentes más adecuados para valorar la salud de la educación para la igualdad entre los sexos o coeducación. Una investigación específica en este campo ayudaría, sin duda, a la toma de decisiones.*

2.4.7. Una gran parte del alumnado ha mostrado un importante grado de dificultad ante contenidos complejos, como la detección de causas, el análisis de varios factores ligados a un mismo fenómeno o la interpretación de representaciones gráficas con más de una variable. En cambio, logra un buen rendimiento en el tratamiento y análisis de gráficos sencillos.

En muchos casos las dificultades detectadas no se refieren tanto al tema o tipo de contenido evaluado, como al grado de complejidad que presentaban en la prueba algunos ítems. Es cierto que, al finalizar la Educación Primaria, el alumnado debe haber desarrollado una serie de capacidades básicas definidas en el Decreto de Desarrollo Curricular del área. Sin embargo, parece que el número de alumnas y alumnos que supera el umbral elemental no es grande.

Un aspecto didáctico que constituye un reto para el profesorado es hacer frente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la complejidad y diversidad de los distintos fenómenos naturales, sociales o culturales. El final de la etapa permite trabajar contenidos complejos y llegar a cierto nivel de profundización en algunos de los más básicos. Además, en este final de la Educación Primaria deben sentarse las bases para la profundización en el pensamiento abstracto y complejo, que será más propio de la Educación Secundaria. Sin embargo, la mayoría del alumnado parece mostrar una percepción unitaria y homogénea de gran parte de los fenómenos.

Por otro lado, se ha observado que el alumnado evaluado logra un buen rendimiento en el análisis y elaboración de gráficos, aunque algo menor que el de la evaluación de 1999, cuando se trata de representaciones sencillas —tanto lineales, de barras o circulares— de una sola variable. En cambio, la puntuación baja sensiblemente cuando se representan dos o más variables. De igual manera ocurre en aspectos de cronología cuando se utilizan fechas antes y después de Cristo, en la interpretación de datos climatológicos cuando se mezclan temperaturas por encima y bajo cero..., que desciende la puntuación obtenida.

Recomendaciones:

- *Es importante poner en práctica habilidades relacionadas con el análisis multicausal y de procesos de cambio, que destierren las explicaciones simplistas y estereotipadas, con el fin de suscitar en el alumnado la duda ante lo evidente y sentar las bases de un espíritu crítico, racional y maduro.*
- *Es preciso ampliar la estrategia de analizar fenómenos del entorno, es decir, de acudir a ejemplos reales acerca de los cuales el alumnado pueda experimentar y recabar información directa. Se ha comprobado que, en conjunto, la puntuación obtenida en ítems referidos al entorno social queda algo por debajo de la media de la prueba. Por esa razón, trabajar la complejidad de los fenómenos, los diversos puntos de vista, los intereses de los actores que inter-*

vienen, las distintas posibilidades de solución de los problemas... constituye un marco de trabajo que puede ayudar al comienzo del desarrollo del pensamiento complejo y abstracto, que es recomendable iniciar en el trabajo sobre fenómenos del entorno del alumnado.

- Debe reforzarse el procedimiento del análisis de gráficos complejos, que representen más de una variable, como forma de acercarse a la complejidad de los fenómenos y de su relación con otras variables.

2.4.8. La prueba sobre Conocimiento del Medio muestra que el alumnado consigue, en general, un resultado bajo en resolución de problemas, que se acentúa sobre todo en los referidos al medio natural y físico. No obstante, logra un resultado mejor cuando la resolución se apoya en algún aspecto técnico, como por ejemplo la realización de cálculos matemáticos.

La resolución de problemas constituye una estrategia de aprendizaje de creciente importancia, que trasciende el ámbito de las Matemáticas. El planteamiento de problemas enfrenta a la alumna o alumno a un desafío que debe resolver mediante procedimientos y técnicas adecuados, le permite desarrollar destrezas ligadas a la investigación y favorece la evaluación de situaciones, estimula el espíritu crítico, el contraste de opiniones, la verificación de hipótesis... y facilita la relación entre lo estudiado y su aplicación. Además, esta estrategia es motivadora e impulsa la interacción en el grupo y la propia autonomía.

En las dos pruebas de la evaluación del área de Conocimiento del Medio se dispuso de un número importante de ítems referidos a problemas de carácter natural, social y cultural. Los resultados fueron muy diversos. El alumnado ha obtenido un resultado medio e incluso alto, en los ítems en que debía realizar cálculos matemáticos, lo que indica que es capaz de aplicar lo aprendido en otra área. Sin embargo, en los ítems referidos a problemas relacionados con química, física o biología, los resultados han estado casi siempre por debajo de la media. Globalmente, los ítems sobre resolución de problemas les han restado entre 1,0 y 3,1 puntos.

Por otra parte, en las pruebas había algunos ítems en los que debían realizar alguna propuesta frente a problemas de distinto tipo (ambientales, sociales, personales debidos a una discapacidad, del entorno escolar, etc.) y, en general, el resultado ha sido bajo. Según la prueba de que se trate, se produce un descenso en la puntuación media de hasta 6,7 puntos. La mayor parte de estos ítems tenía un carácter abierto, es decir, su contestación exigía la elaboración personal de la respuesta. El bajo resultado podría ser también un indicativo de la dificultad que tiene el alumnado para producir textos escritos.

Recomendaciones:

- *El profesorado debe priorizar el trabajo sobre el entorno natural y social, pero superando la mera descripción de los fenómenos que en él suceden. Es necesario garantizar el desarrollo personal de estrategias y técnicas eficaces para el análisis e interpretación de una realidad que, como la actual, es problemática, al tiempo que dinámica, así como para la evaluación de situaciones conflictivas y la aportación o valoración de soluciones.*
- *Debe aumentar la producción de trabajos propios. Para ello es imprescindible lograr una coordinación del profesorado de las distintas áreas, planificar la programación de este tipo de actividades en el área y priorizar el dominio técnico de los distintos tipos de la producción escrita.*

2.4.9. El alumnado muestra el dominio suficiente de varias competencias evaluadas en la prueba sobre el currículo vasco relacionadas con la identidad de la sociedad vasca.

Mediante la prueba sobre currículo vasco se han evaluado capacidades relacionadas con un gran número de contenidos y destrezas. Como ya se indica en otros puntos de este apartado, el alumnado ha logrado un buen resultado, por ejemplo, en ítems referidos a su identidad personal, al entorno natural, a los valores, a coeducación, etc. En cambio, el resultado ha sido menos satisfactorio respecto al entorno social, a la estructura económica, a las instituciones o al medio ambiente.

Además, la prueba contenía también ítems sobre aspectos relacionados con la identidad vasca. Por un lado, había algunos contenidos de carácter histórico básico y, junto a ellos, otros relacionados con características del folklore y la música, de expresiones culturales populares, de deportes tradicionales, de costumbres, economía tradicional, etc. Se ha comprobado que el alumnado tiene menos familiaridad con los temas históricos, pero en los del segundo grupo de contenidos citado y de capacidades relacionadas con ellos logra un rendimiento igual a la media del área.

Al acabar la Educación Primaria es importante que el alumnado haya puesto las bases de su personalidad e igualmente que conozca los rasgos básicos de la sociedad en la que vive, en su diversidad y pluralidad, relacionándolos con los rasgos identitarios de otras personas y grupos que forman parte de la propia sociedad. En este sentido, desde la reflexión, corresponde a cada centro impulsar y vivir un compromiso positivo con la cultura y lengua vasca y sus manifestaciones diversas, que, sin duda, influirá de forma efectiva en la actitud de las alumnas y los alumnos.

Recomendaciones:

- *En términos generales, parece recomendable reforzar dentro del aula, en experiencias fuera de la misma y en el conjunto del centro las capacidades relacionadas con aspectos básicos de la identidad cultural y social vasca. A este respecto, es interesante lograr la participación de las familias en actividades culturales del centro. Programas de este tipo podrían reforzar el aprecio y el compromiso a favor de la cultura vasca y el respeto y valoración de las demás culturas familiares que convivan en el centro.*
- *Abrir una línea de investigación orientada a conocer en detalle experiencias exitosas, fundamentalmente de aquellas que integran los contenidos del currículo vasco junto a los aspectos más globales del área, naturales, sociales y culturales.*
- *Desde los servicios educativos de apoyo, cabría reforzar la asesoría coordinada en el ámbito del currículo vasco, complementada por una formación del profesorado específica en este ámbito. Fortalecer la presencia de personas con experiencia en los berritzegune y CEIDA puede ser una medida eficaz. En este mismo sentido, facilitar modelos de programaciones, de actividades de enseñanza y aprendizaje, organizar seminarios para el profesorado... Además, las direcciones de los centros deben recibir instrucciones y orientaciones sobre el tema.*
- *El profesorado debe garantizar que los recursos educativos que emplea contemplan suficiente y adecuadamente la dimensión vasca y europea del currículo. Si se atiende a los contenidos en los que el rendimiento ha sido más bajo, sería conveniente prestar atención, entre otros, a los siguientes: las manifestaciones culturales cotidianas, la vestimenta, las costumbres y productos tradicionales, los organismos relacionados con la promoción del euskara y la cultura vasca, las principales fiestas, el patrimonio rural y aspectos históricos en general.*

2.4.10. La evaluación muestra un desarrollo heterogéneo de las competencias relacionadas con las líneas transversales, desde el buen resultado global en coeducación, hasta un resultado peor en educación ambiental.

En principio, la evaluación de Educación Primaria no tenía como objetivo concreto la evaluación de las líneas transversales. Sin embargo, el currículo de Educación Primaria define una serie de líneas transversales a todo el currículo y a la acción educativa, mediante las cuales intenta satisfacer unas demandas y preocupaciones sociales que no afectan a una única área y que se consideran vitales para el desarrollo y la formación integral de las personas. Por este motivo, los resultados recomiendan realizar una reflexión y plantear alguna recomendación.

En términos generales, puede afirmarse que las líneas transversales no han contribuido a la mejora del resultado global del área. No obstante, mientras que suponen 1,5 puntos menos en la prueba sobre el currículo común, el alumnado logra 2,4 puntos más en la prueba sobre currículo vasco. De alguna forma, parece que el alumnado resuelve algo más fácilmente ítems de contenido transversal cuando se refieren a aspectos más cercanos.

Estos datos no reflejan la disparidad de resultados en las distintas líneas transversales e incluso las diferencias que se dan en algunas de ellas entre las dos pruebas. Así, ha sido muy bueno el índice obtenido en los ítems referidos a *educación para la igualdad entre los sexos o coeducación* (20,5 puntos por encima de la media de la prueba sobre currículo vasco) y bastante alto también en *educación para el consumo*, ambas evaluadas sólo en la prueba sobre currículo vasco. En un nivel más equilibrado se sitúa *la educación en los derechos humanos y para la paz*, que ha destacado sobre todo en la prueba sobre currículo común, y *la educación para la salud*.

En el extremo opuesto, se ha detectado un rendimiento insuficiente en ambas pruebas en *educación ambiental* (3,2 puntos menos que la media de la prueba sobre currículo común y 1,9 menos en la de currículo vasco).

Las demás líneas transversales (*educación en los medios de comunicación, educación vial, educación para la interculturalidad y educación para el desarrollo*) ofrecen un resultado fluctuante entre las dos pruebas, debido seguramente a su escasa representación en número de ítems, por lo que sería arriesgado ofrecer conclusiones taxativas sobre las mismas.

Recomendaciones:

- *Las tres líneas transversales con peor puntuación —en general educación ambiental, algunos aspectos de educación para la salud y de educación vial— son tres pilares de la formación básica del alumnado de Educación Primaria. El bajo resultado no se debería a su ausencia en las programaciones de aula. Por tanto, parece aconsejable que el profesorado reflexione acerca de los objetivos, actividades y planteamientos didácticos bajo los que se desarrollan, así como sobre su eficacia a la hora de despertar en el alumnado las actitudes, conocimientos y destrezas relacionados con ellas.*
- *Debe sistematizarse el trabajo de los contenidos transversales, dotándoles de importancia y de relevancia en las programaciones. En el terreno de las hipótesis se puede pensar que quizá, en ocasiones, se reduzcan a una presencia puntual (día del medio ambiente, charla sobre anorexia por parte de una persona experta del ayuntamiento, etc.) o que se aplique un enfoque puramente 'activista' (visita puntual a un aula de la naturaleza, excursión o estancias en equipamientos dedicados a la educación ambiental...).*
- *Un diagnóstico ajustado de la situación sólo podría hacerse con objetividad mediante la evaluación e investigaciones específicas en el campo de las líneas transversales. En general, existen recursos, programas y medios para la formación del profesorado en estos campos, por lo que deben explorarse el resto de las variables y factores que pueden actuar en el trabajo o exclusión de las líneas transversales, como pueden ser su difícil encaje en la actual organización curricular por áreas.*

2.4.11. La evaluación de Conocimiento del Medio ofrece unos resultados dispares acerca de ítems relacionados con algunos conceptos básicos, como cambio y conflicto.

Anteriormente se ha analizado la dificultad que tiene la mayoría del alumnado a la hora de analizar las *causas*, sobre todo cuando éstas son diversas, y también las capacidades relacionadas con el *entorno*.

Otro de los conceptos importantes que articulan el área es el de *cambio*. Es importante que las alumnas y alumnos adopten una perspectiva de análisis de la realidad y de todos los fenómenos —sociales, naturales, culturales— basada en su naturaleza mutable, ya que están sometidos a procesos de transformación, de evolución y, en definitiva, de cambio. Los ítems relacionados con este concepto de la prueba sobre el currículo vasco ofrecen un resultado positivo, mejorando en 5,4 puntos la media de la prueba; en la prueba sobre el currículum común el resultado fue inverso, aunque están sólo 1,9 puntos por debajo de la media y ha supuesto una mejora respecto a la prueba de 1999. También ligados a este concepto de *cambio*, los ítems relacionados con la cronología obtienen una puntuación prácticamente igual a la media.

Por otra parte, tal vez uno de los conceptos en que el alumnado ha logrado un mejor resultado en la evaluación sea el referido a los ítems sobre el concepto *conflicto*. Los índices mejoran entre 6,8 (currículo común) y 11,8 puntos (currículo vasco). Estos ítems se refieren a situaciones distintas, desde el ámbito escolar, los problemas ambientales, la discriminación por razones de sexo o culturales, el desempleo y otras, así como a los mecanismos para la resolución de los conflictos.

Recomendación:

- *Es importante trabajar de forma específica la perspectiva de cambio, de modo que el alumnado supere las visiones esclerotizadas de la realidad, especialmente en los tiempos actuales en que los cambios se suceden con bastante rapidez. Deben ser conscientes de la necesidad de revisión y de actualización constante del propio conocimiento que adquieren en el proceso educativo.*

2.4.12. En la CAE dedicamos pocas horas al área de Conocimiento del Medio porque dedicamos mayor porcentaje a Lenguas y horas de libre disposición.

En el País Vasco, el área dispone de 175 horas anuales en cada uno de los tres ciclos, lo que suma un total de 525 horas.

La Educación Primaria es la etapa en la que se deben asentar aspectos básicos como el desarrollo de una personalidad ética, el aprecio por la cultura e identidades propias, las bases del pensamiento científico y técnico... Todos estos objetivos y algunos otros son trabajados específicamente en el área de Conocimiento del Medio. Para hacer frente a este reto, como se ha indicado, dispone de un número insuficiente de horas.

Esto se muestra en el estancamiento en el rendimiento del alumnado. La prueba sobre el currículo común de Conocimiento del medio no ha experimentado una mejora en el rendimiento del área en 2004 (242,5 puntos TRI), si se compara con el resultado de 1999 (245,1 puntos TRI). Como esta diferencia no es significativa desde el punto de vista estadístico, el resultado refleja una aparente estabilidad.

Es preciso tener en cuenta, además, que en el País Vasco el área de Conocimiento del Medio asume una carga curricular mayor que en otras comunidades autónomas, ya que el diseño curricular integra las enseñanzas mínimas obligatorias marcadas en el conjunto del Estado, más las específicas de Euskadi, lo que da lugar a un currículo amplio, pero difícil de trabajar en tan sólo 525 horas.

En otro orden de cosas, en las evaluaciones realizadas en ESO (sobre todo PISA al alumnado de 15 años) se ha detectado una insuficiente formación de base en nuestro alumnado en el ámbito científico-tecnológico.

Recomendación:

- *La administración educativa y los centros en sus horas de libre disposición deben revisar la estructura horaria de las áreas en Educación Primaria, de forma que el área de Conocimiento del Medio salga reforzada. Al menos, deberían alcanzarse las 280 horas anuales por ciclo.*

2.4.13. El modelo más extendido en Conocimiento del Medio, en líneas generales, tiene unas características clásicas, consistente en la utilización habitual de libro de texto, dar prioridad al trabajo individual, mandar deberes para casa y corregirlos después en clase, la realización de controles al finalizar los temas... La evaluación del área revela que, al parecer, este modelo se asocia con la obtención de mejores resultados, aunque no se ha podido comprobar la existencia de modelos alternativos con los que realizar un contraste.

Entre los factores metodológicos analizados, se ha descubierto que algo más de la mitad del alumnado (54,5%) indica una alta frecuencia en el uso del libro de texto, que aumenta cuando se trata de su empleo al comienzo de un nuevo tema. Quienes indican que utilizan el libro de texto en mayor medida, han conseguido en la prueba de evaluación un rendimiento significativamente superior al de quienes no utilizan el libro de texto. Estos resultados parecen indicar que, en general, la utilización de un libro de texto constituye un apoyo importante, que favorece la mejora en el rendimiento en la prueba sobre el currículo común de Conocimiento del Medio.

Por otro lado, el alumnado afirma que suele trabajar en grupo con alguna frecuencia, pero esta variable no se asocia a la obtención de mejores resultados. Aproximadamente la mitad del alumnado suele realizar actividades en grupo, pero sólo en algunas ocasiones; un 40% lo hace con bastante o mucha frecuencia y un 17,5% no lo hace nunca. Esta estrategia organizativa varía, en gran medida, de unos estratos educativos a otros, lo que pone de manifiesto, en primer lugar, la convivencia de diversas formas de cultura organizativa del trabajo en el aula.

En torno al 60% del alumnado tiene deberes con mucha frecuencia; casi el 80% de ellos los corrige en clase con ayuda de la profesora o profesor; poco más de la mitad trabaja a menudo individualmente con fichas (casi el 40% en algunas ocasiones) y la casi totalidad (el 90% responde que muchas veces) realiza controles de evaluación sobre lo aprendido. Además, el alumnado que ha elegido las opciones más bajas de respuesta ha obtenido una puntuación en el área significativamente más baja que el resto de quienes ha optado por las frecuencias más altas, por lo que, al parecer, estarían asociadas estas variables sobre el trabajo en el área y el logro de un resultado satisfactorio en las pruebas de evaluación.

En otro orden de cosas, el alumnado afirma que trabaja con bastante frecuencia el análisis de textos de distintos tipos y de fuentes de información diversas, a partir de recursos variados.

La gran mayoría del alumnado (entre el 50% y el 75% aproximadamente) aprende a interpretar y analizar gráficas, mapas, planos, dibujos, fotografías y textos relacionados con el área; utiliza atlas, mapas murales, maquetas y otros recursos como fuentes de información características, y trabaja con materiales variados. Esta diversidad parece constituir un factor positivo, puesto que quienes indican en las encuestas que realizan con mayor frecuencia las actividades y utilizan los recursos mencionados, son quienes han obtenido los mejores resultados en Conocimiento del Medio.

Las actividades creativas y relacionadas con estrategias activas e innovadoras de enseñanza-aprendizaje parece que tienen una moderada presencia. Aproximadamente la mitad de las aulas se emplea en algunas ocasiones la prensa o la televisión como recurso, se recurre a los medios audiovisuales (proyector de diapositivas o transparencias, vídeo, etc.), se realizan experiencias en aula o el laboratorio, se llevan a cabo actividades fuera del aula (como visitas a museos, exposiciones, talleres, etc.) y juegos o dramatizaciones. De todas, el tipo de actividad más frecuente es el de las actividades fuera del aula y el que menos la realización de juegos o dramatizaciones.

Asimismo, en el campo de las estrategias, sobre todo en algunas ocasiones el profesorado al iniciar un tema pregunta a las alumnas y alumnos lo que saben, a veces ofrece una visión general sobre el tema y hace un guión en la pizarra, y, más a menudo, introduce el tema con un problema práctico relacionado con la vida diaria.

Respecto a la eficacia en el trabajo, la mayor parte del alumnado cree que mejora cuando trabaja en solitario, pero muestra gran satisfacción cuando lo hace en grupo. Además, quienes opinan que trabajan mejor individualmente (poco menos de un tercio) son quienes mejor rendimiento han obtenido en la prueba.

Como se ve, no se contradice con la existencia de una amplia cultura y actitud favorable hacia el trabajo en grupo. De hecho, la gran mayoría afirma que es bueno trabajar en grupo, obtiene seguridad en lo aprendido cuando lo explica a sus compañeras y compañeros, y muestra la necesidad de mantener unas relaciones de comunicación y de trabajo respetuosas dentro del grupo. Nuevamente, quienes se muestran más de acuerdo con estas posturas son quienes han logrado los mejores resultados.

Esto provoca un par de reflexiones. En primer lugar, que el trabajo individual o en grupo no garantizan por sí mismos mejores o peores resultados. Más bien, dependen de una buena organización, de la existencia de normas comúnmente aceptadas, de la percepción clara del objetivo que se quiere lograr, etc. Y, en segundo lugar, que ambas estrategias son compatibles, pueden ser complementarias y las dos pueden ser satisfactorias para el alumnado.

Recomendaciones:

- *Sería necesario investigar modelos y prácticas metodológicas alternativas al modelo clásico que, al parecer, domina en Conocimiento del Medio.*
- *Divulgar entre las profesoras y profesores propuestas y modelos que funcionan y proporcionar una formación relacionada con aspectos específicos como la atención a la diversidad, la superación de dificultades de aprendizaje o el refuerzo educativo.*

2.4.14. Los factores personales y familiares son los que más influencia tienen en el resultado de la prueba sobre el currículo común de Conocimiento del Medio, especialmente el índice socioeconómico y cultural, la repetición de curso y la edad de comienzo de la escolarización.

Son determinantes, por encima de todos los demás, los factores personales y familiares. Entre éstos, los que proyectan una mayor variabilidad en los resultados son el índice socioeconómico y cultural de la familia, la repetición o no de curso y, negativamente, la escolarización tardía. En cambio, el sexo o las situaciones de conductas problemáticas entre el alumnado tienen una influencia bastante más reducida. Además, el índice socioeconómico y familiar del grupo en el que se halla escolarizado parece tener una influencia destacada y, en menor medida, el modelo lingüístico.

2.4.15. Los factores personales y familiares son los que más influencia tienen en el resultado de la prueba sobre el currículo vasco de Conocimiento del Medio, especialmente el índice socioeconómico y cultural, la repetición de curso y la edad de comienzo de la escolarización, aunque esta prueba ha sido la única de la evaluación en que no ha habido diferencias entre los sexos.

Los factores personales y los debidos al entorno familiar son los que, al parecer, ejercen una influencia más destacada en los resultados de esta prueba. Por encima de todos los demás destacan el índice socioeconómico y cultural de la familia y, negativamente, el haber repetido un curso; en alguna menor medida, detrae puntuación la escolarización posterior a los tres años; todavía menos influencia negativa ejercen las situaciones de conducta problemática entre el alumnado y un entorno familiar no euskaldun y, por último, resulta interesante señalar que no ha influido en modo alguno el sexo del alumnado.

En cuanto a los factores debidos al centro y al grupo en que está escolarizado, el índice socioeconómico y cultural del centro es el que marca la mayor variabilidad, positiva o negativa, en los resultados de la prueba.

CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO
DEL ALUMNADO Y DE LOS CENTROS Y
SU INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS

3

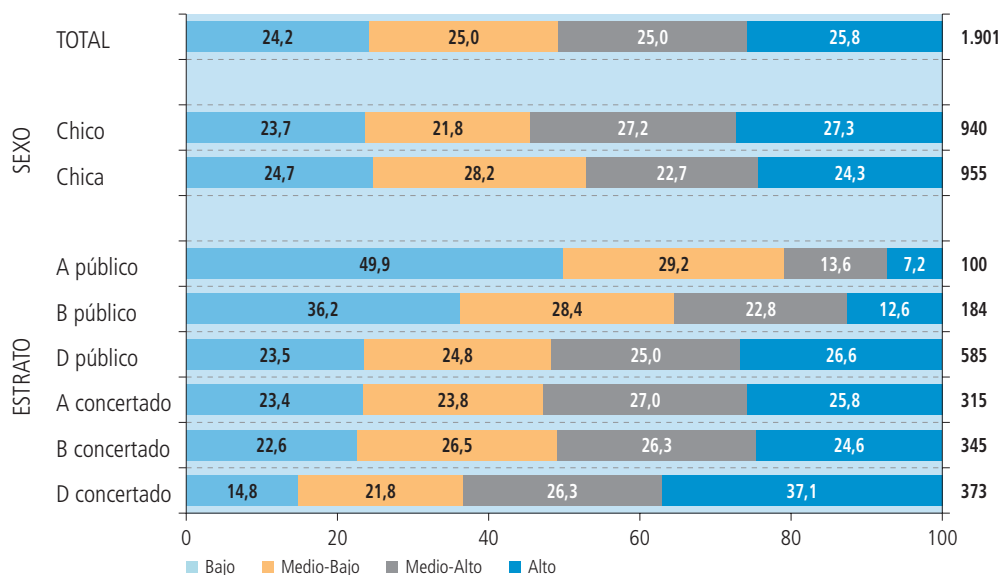
3. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO DEL ALUMNADO Y DE LOS CENTROS Y SU INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS

3.1. Los factores socioeconómicos y culturales tanto de la familia como del centro escolar tienen una incidencia notable en los resultados de todas las áreas.

El índice socioeconómico y cultural (ISE1) incluye aspectos relacionados con el nivel profesional familiar, el nivel máximo de estudios de la familia y la posesión de una serie de bienes culturales que el análisis ha determinado que son especialmente relevantes (libros, prensa y ordenador e Internet).

En el gráfico 11¹⁰ se recogen los porcentajes de alumnado totales, por sexos y por estratos en los cuatro niveles definidos en el índice socioeconómico y cultural (bajo, medio-bajo, medio-alto y alto), donde se pueden apreciar las grandes diferencias entre cada uno de los estratos¹¹ (en el apartado 4 se realiza una descripción de cada uno de ellos).

Gráfico 11. Índice socioeconómico y cultural. Porcentajes de alumnado totales



En todas las áreas el alumnado mejora sus resultados a medida que aumenta el nivel socioeconómico y cultural de su familia (entre el nivel bajo y alto, la distancia va desde los 27,5 puntos TRI de Lengua Castellana, a los 40 puntos en el currículo vasco de Conocimiento del medio), por lo que el nivel en el que cada alumno o alumna se sitúa en este índice es un buen predictor del rendimiento.

Además, este índice es el que mayor efecto presenta de entre los que corresponden al centro educativo y es, por otro lado, el principal responsable de la *exclusión*¹² de la mayor parte de los factores de centro (red, modelo...). Todo pare-

(10) La no coincidencia entre las N (n.º de alumnos y alumnas) que se indican en este gráfico con la muestra de la evaluación, señalada en la página 7 de este documento, se debe a que aquí sólo se han podido tomar en consideración los datos de aquellos alumnos y alumnas y familias que contestaron las correspondientes preguntas en los cuestionarios.

(11) Las diferencias son las siguientes: A público < B público < D público y A-B concertados < D concertado.

(12) En el análisis independiente realizado de cada una de diversas variables relacionadas con el centro escolar, entre las que destacan el modelo lingüístico y la red educativa, se dan, con mayor o menor amplitud, diferencias significativas en los resultados de las diversas pruebas aplicadas; sin embargo, al analizar conjuntamente todas las variables que tienen influencia en los resultados, el peso explicativo del índice socioeconómico y cultural es tan fuerte que hace que algunas variables (especialmente las relacionadas con el centro) desaparezcan o queden excluidas.

ce indicar que, si se conoce el índice socioeconómico y cultural promedio de un determinado centro escolar, puede ser un dato suficiente para lograr una cierta predicción aceptable del resultado que van a obtener sus alumnos y alumnas, dada la capacidad de este factor de subsumir en él otras características propias del centro examinado.

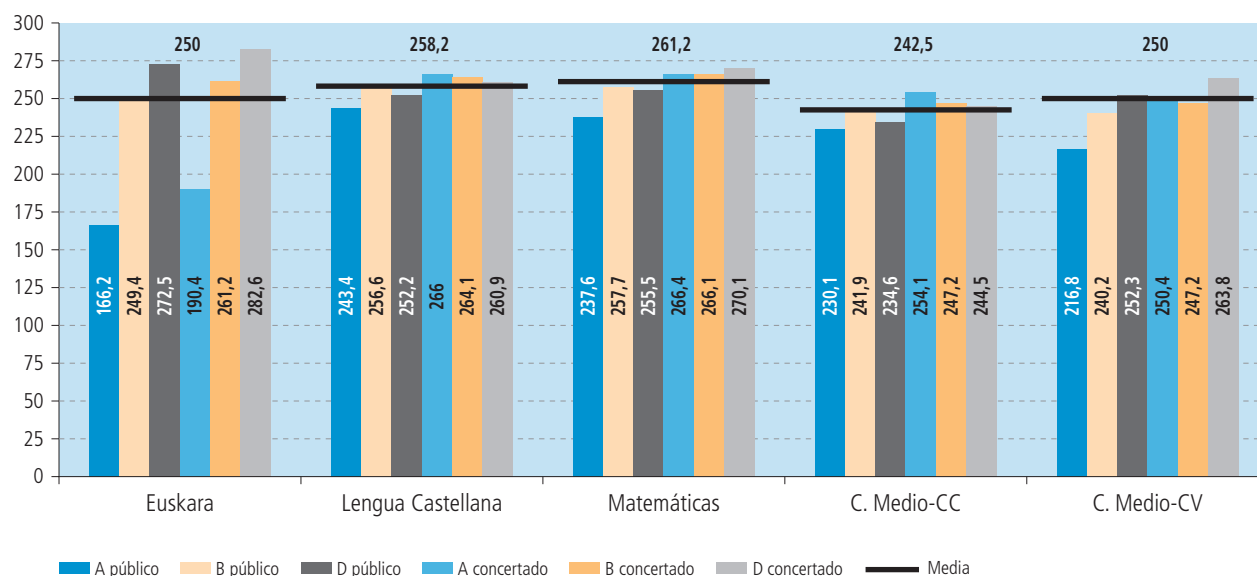
Finalmente, dos aspectos importantes que se han de tener en cuenta es que, por un lado, este índice no influye de la misma forma ni con el mismo peso en cada uno de los estratos, por ejemplo, tiene menor incidencia en los modelos D que en el A público, que muestra una mayor dispersión de resultados; y, por otro, hay estratos con un mayor número de centros cuyos resultados son inferiores a lo esperable según su índice socioeconómico y cultural, por ejemplo, los modelos A y D públicos (ver apartado 4 de este documento).

Recomendaciones:

- Es preciso seguir insistiendo y aumentando, cuando sea necesario, las medidas y recursos para compensar el entorno socioeconómico y cultural de los alumnos y alumnas y de los centros de acuerdo a sus necesidades.
- Puesto que el factor socioeconómico no afecta de la misma forma en todos los centros ni en todos los estratos, no sólo será necesario tener en cuenta las necesidades y características específicas de cada caso para ofrecerle recursos suplementarios, sino que sería conveniente investigar con mayor profundidad por qué en algunos centros esta influencia es menor que en otros, lo que se suele denominar el “valor añadido” de centro.

3.2. El comportamiento de los distintos estratos analizados en esta evaluación muestra, por un lado, una cierta regularidad en los resultados logrados en cada una de las áreas y, por otro, grandes diferencias entre ellos.

Gráfico 12. Resultados por estratos en cada una de las áreas



Los seis estratos considerados en esta evaluación no se comportan de una manera totalmente homogénea en cada una de las áreas, lo que indicaría que en el resultado específico obtenido por cada estrato en las diferentes pruebas influyen aspectos distintos y responden a causas diferentes. A partir del gráfico 12, donde se recogen las puntuaciones de cada estrato en cada una de las pruebas y se indica con línea negra la puntuación global de cada área, se pueden deducir las siguientes regularidades y diferencias:

- El **modelo A público** está por debajo de la puntuación global en todas las áreas, y sus resultados son inferiores a los del resto de los estratos, dándose diferencias especialmente destacadas en las dos pruebas más vinculadas al currículo vasco como son Euskara y Conocimiento del Medio (currículo vasco). Este estrato recoge una serie de situaciones problemáticas y de características socioeconómicas y culturales significativamente distintas de las que se dan en el resto, que de alguna manera pueden ayudar a explicarlos en parte, tal y como se puede apreciar a partir del análisis específico que se realiza de cada uno de los estratos en el apartado 4.
- El **modelo D concertado** obtiene los resultados más altos entre todos los estratos en tres de las áreas, logrando una diferencia especialmente significativa en las dos pruebas más vinculadas al currículo vasco. Por otro lado, las dos áreas en las que no logra los mejores resultados son Lengua Castellana y la parte común de Conocimiento del Medio, aunque es destacable que en ambos casos está por encima de la media de cada una de las pruebas.
- El **modelo B público** es el que mantiene un mayor equilibrio en sus resultados, ya que en la mayoría de las áreas (salvo en Conocimiento del Medio-currículo vasco) se sitúa en la puntuación media de cada pruebas.
- El **modelo D público** es el estrato que muestra una mayor dispersión en sus resultados, ya que sus puntuaciones no alcanzan la media en tres áreas (Matemáticas, Lengua Castellana y Conocimiento del Medio —currículo común—), mientras que en las dos áreas en las que sí supera la media (las más vinculadas al currículo vasco), lo hace con menor rotundidad que el mismo modelo de la red concertada. Puede además resultar sorprendente que en la prueba sobre el currículo vasco de Conocimiento del Medio su puntuación sea escasamente superior a la del modelo A concertado. Todo ello induce a pensar que hay determinadas variables que afectan de manera significativa y específica a sus resultados, entre las que parecen destacar las variables relacionadas con la lengua familiar y la lengua de la prueba.
- Los **modelos A y B concertados** logran puntuaciones por encima de la media en cuatro áreas, con resultados muy parecidos entre ambos estratos, pero es destacable que en Euskara el modelo B concertado supera la media del área, mientras que el modelo A concertado se aleja cerca de 60 puntos de esa media, lo que nos estaría indicando la tendencia hacia la que debe evolucionar este modelo para mejorar sus resultados en esta área; es decir, ampliar el espacio curricular dedicado a trabajar con el euskara.

3.3. Si se controla el efecto del índice socioeconómico en los resultados de los diferentes estratos, en algunos casos desaparecen las diferencias en las puntuaciones; sin embargo, en otros casos se mantienen, lo que estaría indicando que este índice no es el único que puede explicar las diferencias entre los estratos.

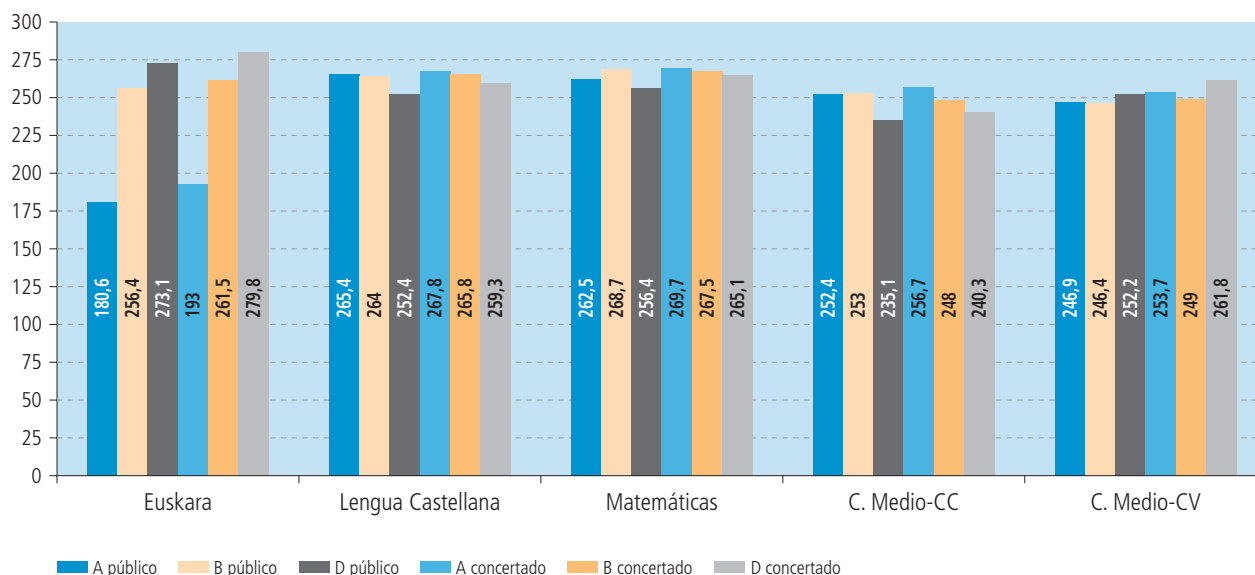
Como se ha señalado en el punto anterior, hay una diferencia de resultados en todas las áreas evaluadas en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias, y algo similar ocurre si se analiza la influencia de la media del nivel socioeconómico y cultural de las familias del grupo. También se ha podido comprobar que la distribución de los niveles socioeconómicos y culturales no es la misma en los diferentes estratos (ver gráfico 11). Estos datos indican que el punto de partida de los alumnos o alumnas y de los centros es distinto y que, en principio, determinados alumnos y centros se encuentran en una situación de desventaja.

Se ha calculado cuáles serían los resultados de cada uno de los estratos si todos los alumnos y alumnas y los grupos de la muestra partieran de un nivel socioeconómico y cultural similar. Es decir, con este análisis se ha intentado averiguar si controlando el efecto de esta variable se mantienen las diferencias entre los estratos¹³.

(13) Como todos los análisis de datos que manejan información que procede de respuestas a un cuestionario, los resultados hay que tomarlos más como tendencias que ayuden a comprender lo que sucede en las distintas situaciones analizadas que como conclusiones definitivas.

Tras controlar el efecto del nivel socioeconómico y cultural:

Gráfico 13. Resultados por estratos controlando nivel socioeconómico y cultural individual



- El modelo D concertado seguiría obteniendo puntuaciones TRI significativamente más altas que el resto de los estratos en Euskara y en el currículo Vasco de Conocimiento del Medio; mientras que en Lengua Castellana y en el currículo común de C. del Medio sus resultados sólo seguirían siendo más bajos que los de los dos estratos de su misma red.
- El modelo D público obtendría puntuaciones significativamente más bajas que el resto de los estratos en L. Castellana, en Matemáticas no tiene diferencia significativa con el A público y en el currículo común de C. del Medio (se iguala con el D concertado) y se situaría por encima de todo el resto de los estratos, salvo del D concertado, en las otras dos pruebas, Euskara y currículo vasco de C. del Medio.
- El modelo A público no tendría diferencias significativas con ningún estrato en la mayoría de las pruebas, salvo en Euskara que seguiría situándose por debajo de todos; incluso en L. Castellana y en el currículo común de C. del Medio superaría al D público.
- El modelo B público seguiría obteniendo resultados inferiores a los modelos D en Euskara, pero igualaría sus resultados con el resto e incluso superaría al D público en L. Castellana, en Matemáticas y en el currículo vasco de C. del Medio (en este caso sólo sería inferior al D concertado) y sus puntuaciones serían significativamente mejores que los dos modelos D en el currículo común de C. del Medio.
- El modelo A concertado mostraría una gran diversidad de situaciones y aunque en bastantes casos igualaría sus resultados, seguiría manteniendo resultados significativamente mejores que los modelo D en L. Castellana, que el A y B públicos en Matemáticas, que el B y D concertado y el D público en el currículo común e inferiores al D concertado en el currículo vasco.
- El modelo B concertado seguiría manteniendo diferencias significativas mayormente con los modelos D, a los que superaría en L. Castellana, en Matemáticas (sólo al D público) y sería inferior al D concertado en currículo común y currículo vasco de Conocimiento del Medio; con otros estratos se dan situaciones puntuales.

Recomendaciones:

- Como se puede apreciar hay algunos estratos que, una vez controlado el efecto del nivel socioeconómico y cultural mejoran o, al menos, igualan sus resultados con el resto de los estratos (caso del modelo A público), pero en otros casos, como el modelo D público, siguen presentando puntuaciones significativamente más bajas que el resto en varias pruebas, lo que estaría indicando que en este estrato se da alguna circunstancia que afecta significativamente a sus resultados, como puede ser la lengua de la prueba en relación con la lengua familiar (ver punto 1.7) u otras circunstancias que sería preciso investigar.

3.4. El alumnado que ha repetido uno o más cursos en la Educación Primaria obtiene en todas las áreas resultados significativamente más bajos que quienes cursan sus estudios con su grupo de edad.

El alrededor del 10% de alumnado de la muestra de esta evaluación que afirma haber repetido uno o varios cursos a la largo de esta etapa¹⁴ obtiene en todas las áreas resultados significativamente más bajos que quienes dicen no haber repetido nunca (las diferencias van desde los 40 puntos TRI en ambas pruebas de Conocimiento del Medio y en Matemáticas, a los 30 puntos en las áreas lingüísticas).

Es conveniente tener en cuenta que la repetición se da más en el modelo A público, en los niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo, entre el alumnado inmigrante y entre el alumnado cuya lengua familiar es el castellano (grupo mayoritario en esta evaluación), mientras que no se aprecian diferencias según el sexo del alumnado. Hay que recordar además que la influencia de esta variable en la explicación de la varianza de los resultados en las distintas pruebas es una de las más altas.

La eficacia de la repetición como medida de atención al fracaso escolar ha sido puesta en duda por evaluaciones como PISA y, en efecto, en un primer análisis parece que el repetir un curso no sólo no contribuye a mejorar los resultados y a recuperar aprendizajes, sino que además, en la mayoría de los casos, marca de una forma bastante permanente al alumno o alumna. Por otro lado, los criterios de repetición que utiliza un determinado centro no son similares a los que se emplean en otro centro, como demuestra el hecho de que alumnos o alumnas con similares resultados en esta evaluación se encuentren en una circunstancia distinta respecto a la repetición según el centro en el que están escolarizados.

Sin embargo, es preciso reconocer que desconocemos qué hubiese pasado si esos alumnos y alumnas no hubiesen repetido y, por lo tanto, carecemos de datos completos que lleven a una conclusión clara respecto a la utilidad de esta medida como estrategia frente al fracaso escolar, por lo que parece necesario investigar la virtualidad de esta medida y las características y condiciones con las que se lleva a cabo esta decisión.

Recomendaciones:

- Sería necesario investigar los criterios con los que se aplica esta medida de repetición en los centros escolares.
- Potenciar otro tipo de estrategias de atención a la diversidad antes de utilizar una medida tan extrema y con tantas consecuencias negativas.

(14) Aunque este dato, según los datos de la Inspección Técnica de Educación, es algo superior al porcentaje de alumnos y alumnas que no promocionan al final de la etapa, hay que tener en cuenta que en este caso estamos hablando de repetición de curso a lo largo de toda la Educación Primaria, por lo que resulta probable que sea mayor el porcentaje de repetidores que de no promoción, al tratarse esta de una decisión de gran importancia.

3.5. Un clima escolar positivo entre el alumnado podría ser una condición previa para obtener un buen rendimiento académico, ya que la existencia de comportamientos problemáticos entre los alumnos y alumnas en forma de insultos y agresiones tiene una asociación negativa con los resultados.

Como en otras evaluaciones e investigaciones, también en esta evaluación los aspectos relacionados con el clima escolar y, de modo específico, con las conductas problemáticas entre el alumnado parecen tener una cierta relación negativa con los resultados.

La intimidación escolar y/o el maltrato entre iguales explican una pequeña parte de la varianza en todas las áreas y además quienes lo sufren obtienen resultados significativamente más bajos en todas ellas, aunque los datos son menos rotundos en el área de Euskara.

Esta situación de conducta problemática entre iguales parece darse con mayor frecuencia entre chicos que entre chicas, en los modelos D de ambas redes y, especialmente, entre el alumnado repetidor, mientras que no se observan diferencias según el índice socioeconómico del alumno o alumna.

Sin duda la información recogida en esta evaluación sobre este aspecto no es suficiente para poder realizar afirmaciones de peso, pero sí se puede considerar un indicador de interés y un dato que es preciso tener muy en cuenta tanto en los centros como en futuras evaluaciones.

Recomendaciones:

- *Debería plantearse intensificar el uso de medidas e iniciativas específicas para mejorar este tipo de comportamientos de acoso entre iguales (campañas de concienciación entre el alumnado...).*
- *Impulsar la elaboración y/o uso de materiales y propuestas relacionadas con la tutoría que contribuyan a mejorar la convivencia en el grupo y en el centro.*
- *Formación específica en la resolución de conflictos entre iguales y en la planificación de normas de funcionamiento y de comportamiento en el grupo, a través de las tareas de tutoría.*

3.6. La escolarización temprana a los 3 años o antes parece que tiene una influencia beneficiosa en el rendimiento escolar posterior.

Aunque una amplia mayoría del alumnado de la muestra (95%) señala que ha iniciado su escolarización a los tres años o antes, los análisis realizados indican que ese pequeño porcentaje de alumnado que dice haber comenzado después de los tres años obtiene en todas las áreas resultados significativamente más bajos.

Es evidente que para poder hacer afirmaciones de más peso, sería necesario tener un mayor porcentaje de alumnos y alumnas que no se hubiesen escolarizado tempranamente y sobre todo poseer estudios longitudinales. Sin embargo, este es un dato que también se da en otras pruebas como PISA (15 años), TIMSS (2º de ESO) y PIRLS (4º de E. Primaria), que indican que la escolarización temprana parece tener una cierta relación positiva con el rendimiento académico posterior.

Recomendación:

- *Puesto que la práctica totalidad del alumnado vasco se escolariza a los tres años o antes, sería preciso prestar atención de modo especial a aquellos alumnos y alumnas que no han recibido los beneficios de la escolarización tem-*

prana, bien por que se han incorporado tardíamente a nuestro sistema o bien porque tienen unas circunstancias sociofamiliares determinadas que no lo han hecho posible, especialmente cuando proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

3.7. En general, el alumnado muestra una muy buena actitud hacia el bilingüismo y hacia el plurilingüismo; sin embargo, en algunos modelos lingüísticos sería conveniente realizar un esfuerzo para mejorar estas actitudes hacia todas las lenguas.

Según las respuestas recogidas en los cuestionarios del alumnado, la mayoría considera que tanto el euskara como el castellano son muy importantes y que deben estudiarse ambas lenguas. Quien está más a favor de esta idea es el alumnado del modelo D (98%), mientras que un 21% del alumnado del modelo A no está de acuerdo con esta afirmación.

Junto a la anterior idea, también la mayoría del alumnado opina que el euskara y el castellano pueden convivir juntos, aunque esta opinión afirmativa desciende entre el alumnado del modelo D (el 21% no está de acuerdo) y es mayoritaria entre el alumnado del modelo A (93,3%).

Finalmente, la mayoría del alumnado está de acuerdo con estudiar una tercera lengua. En este caso, también es el alumnado de los modelos B y D quien muestra un mayor nivel de acuerdo, mientras que el de modelo A expresa un mayor desacuerdo, llegando éste al 24% en el caso del alumnado del modelo A público.

No hay que olvidar que las actitudes lingüísticas tienen una gran importancia en el aprendizaje de las lenguas, como muestran muchos datos de otras evaluaciones e investigaciones. Esta es la razón por la que en el currículo actual se incluyen contenidos actitudinales, entre los que tiene una especial relevancia la actitud abierta y de respeto hacia todas las lenguas, y se propone que han de ser trabajados de forma específica en las aulas.

Recomendaciones:

- *Vistos los resultados anteriores y aunque las opiniones del alumnado en relación con las lenguas son globalmente positivas, es preciso seguir impulsado actitudes lingüísticas positivas, especialmente en un sistema educativo que, como el vasco, tiene entre una de sus características centrales, el aprendizaje de lenguas.*
- *Por otro lado, sería conveniente trabajar específicamente actitudes lingüísticas relacionadas con la aceptación y valoración del bilingüismo y el plurilingüismo entre el alumnado del modelo A y trabajar con el alumnado del modelo D actitudes lingüísticas relacionadas con la convivencia y respeto positivo entre el euskara y el castellano.*

3.8. Es muy probable que un mayor apoyo a las familias monoparentales y otros tipos de familias con estructuras no nucleares pueda tener efectos positivos sobre los resultados académicos.

Alrededor del 15% del alumnado de la muestra que vive en familias monoparentales o en otro tipo de estructuras familiares no nucleares obtiene en todas las áreas resultados significativamente más bajos que quienes viven en familias con estructura nuclear o nuclear ampliada. Otras evaluaciones, como PISA 2000 y 2003, también avalan estas conclusiones como un factor socioeconómico relevante desde el punto de vista educativo.

La distribución de los tipos de estructuras familiares son significativamente distintas, por ejemplo, entre los niveles socioeconómicos alto y bajo, entre los alumnos y alumnas repetidores, entre el alumnado inmigrante o en el modelo

A público, donde hay más de un 10% de familias no nucleares que en el resto de los estratos. Todos estos casos podrían explicarse en parte por el hecho de que los adultos de familias monoparentales tienen menos recursos y menos tiempo disponibles para ayudar a sus hijos o hijas, con la consiguiente repercusión en los aspectos educativos.

Recomendación:

- *El sistema educativo y los centros docentes deberán plantearse un apoyo específico a este tipo de alumnado para compensar sus posibles dificultades y sus necesidades personales y familiares en relación con la escuela. Es preciso que los equipos docentes sean cada vez más conscientes de que, en determinados casos, algunos problemas que presenta este tipo de alumnado deberán abordarse de manera conjunta con la familia y con apoyos ligados al seguimiento en los estudios.*

3.9. Las características del alumnado inmigrante que ha participado en esta evaluación evidencian la necesidad de un apoyo específico, así como de un tratamiento adecuado a sus circunstancias y necesidades de aprendizaje.

Una parte sustantiva del alumnado inmigrante de los centros seleccionados no ha podido participar en estas pruebas debido a las condiciones con las que se aplicaba esta evaluación: razones lingüísticas o de tiempo mínimo de residencia en nuestra Comunidad. Este hecho ha dado como consecuencia que sólo 51 alumnos y alumnas, el 2,4% de toda la muestra, sean inmigrantes y que, aunque en los análisis se ha intentado tener en cuenta este tipo de alumnado, no haya sido posible alcanzar conclusiones suficientemente representativas.

En relación a la muestra obtenida se dan algunas características que sería conveniente tener en cuenta en el tratamiento de este tipo de alumnado: que se concentran en los modelo A, especialmente en la red pública, mientras que es prácticamente nula su presencia en el modelo D; que sus niveles socioeconómicos y culturales predominantes son bajo y medio-bajo; que se da un mayor porcentaje de familias monoparentales, así como de familias con estudios primarios. Es decir, este tipo de alumnado, no sólo parte de una cierta dificultad familiar, sino que asiste mayoritariamente a escuelas con poblaciones en relativa desventaja socioeconómica y cultural. De todas formas, las altas expectativas familiares hacia el estudio de sus hijos o hijas constituye un factor positivo en el que apoyarse y a partir del cual proyectar una mejora en los resultados de este alumnado.

Finalmente, según las respuestas recogidas en la encuesta dirigida a la jefatura de estudios, la mayoría de los centros se esfuerzan por crear condiciones de acogida que faciliten la entrada del alumnado inmigrante a través de relaciones con las familias, trabajo en el grupo y cuidando el proceso de adaptación; el apoyo más extendido es la inmersión en el grupo con un apoyo lingüístico más o menos sistemático o con un periodo de adaptación, pero en muy pocos casos se hace un esfuerzo por incorporar contenidos relacionados con la cultura de procedencia de este tipo de alumnado o clases complementarias para mejorar las destrezas en su lengua materna.

Recomendaciones:

- *Seguir promoviendo los programas de apoyo a la integración de este tipo de alumnado.*
- *Promover la oferta educativa al alumnado inmigrante en los modelos B y D, a fin de favorecer su mejor y más plena integración en la sociedad vasca.*
- *Trabajar con todo el alumnado y con el conjunto de la comunidad educativa la aceptación de la pluralidad social.*
- *Se deben aprovechar las altas expectativas que tienen las familias para potenciar el aprendizaje de estos alumnos y alumnas.*

3.10. El interés que muestra la familia hacia los estudios de su hijo o hija a través de diferentes actividades y comportamientos (expectativas familiares, seguimiento de los estudios y nivel de satisfacción con el centro) parece tener una cierta influencia beneficiosa en los resultados.

La familia, como principal responsable, junto con la escuela, del desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, no sólo influye en la evolución escolar de sus hijos o hijas a través de los medios socioeconómicos y culturales que le puede ofrecer, sino que tiene también un importante cometido como elemento de apoyo y seguimiento de su desarrollo académico y educativo. Además, en etapas iniciales, esta función de soporte e impulso adquiere una importancia especial.

En este sentido, de algunas de las respuestas dadas por las familias en relación con los estudios de su hijo o hija han surgido algunas variables relacionadas con diversas actividades y comportamientos familiares que se han considerado que pueden tener una cierta influencia positiva en la evolución escolar de los alumnos y alumnas. Estas variables se han analizado de forma aislada, sin buscar correlaciones entre ellas, por lo que a pesar de que en esta conclusión aparecen juntas, no se ha podido comprobar que actúen de forma conjunta; sin embargo, todas tienen en común el hecho de que parecen tener una cierta asociación positiva con los resultados.

Una variable que, por los análisis realizados, parecen tener una clara asociación positiva con los resultados es la *expectativa familiar* respecto de los estudios del hijo o hija. En prácticamente todas las áreas, a mayor expectativa de estudios se dan mejores resultados. Evidentemente, se desconoce si esta variable es causa o efecto de los resultados académicos, aunque puede intuirse que en esta etapa la evolución escolar del alumno o alumna influye en menor medida en esta expectativa que en etapas superiores.

Otra variable se refiere al *seguimiento familiar de los estudios* del hijo o hija, en este caso se establecen diferencias cuando este seguimiento lo realizan conjuntamente el padre y la madre o lo llevan a cabo por separado, situación en la que los resultados son significativamente más bajos.

En cuanto a la *satisfacción* en relación con la información y las relaciones con el centro y el funcionamiento general de la escuela, se dan claras diferencias entre los extremos; es decir, entre aquellas familias que dicen tener una baja y una alta satisfacción con su centro escolar. Entre los hijos e hijas de estos dos grupos de opinión se dan diferencias significativas en los resultados en tres de las cinco áreas, a favor de quienes dicen tener una más alta satisfacción con el centro en el que estudian sus hijos o hijas.

Recomendación:

- Parece necesario favorecer medidas que hagan posible la conciliación de los horarios de las familias y de las escuelas.

DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y
RESULTADOS DE LOS ESTRATOS

4

4. DESCRIPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS Y RESULTADOS DE LOS ESTRATOS

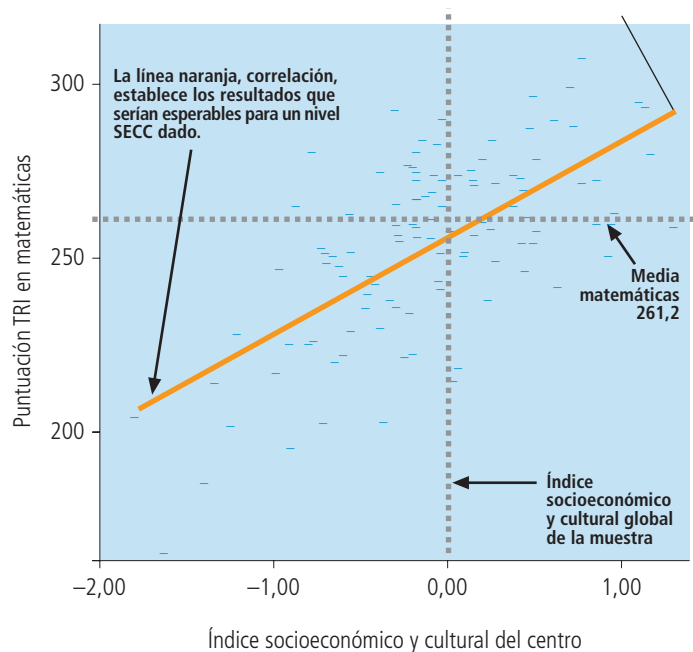
A continuación se ofrece una descripción de las características y resultados de cada uno de los seis estratos considerados en esta evaluación (cruce de red educativa y modelo lingüístico) en dos apartados:

- a) **Características de cada estrato** teniendo en cuenta la muestra aplicada y algunas conclusiones de los análisis realizados a partir de diferentes variables y factores.

Para cada estrato se presenta un gráfico de dispersión similar al gráfico 14 que relaciona, por un lado, el nivel socioeconómico y cultural del centro, que aparece en la dimensión horizontal, y, por otro, la puntuación TRI en el área de Matemáticas¹⁵, en la dimensión vertical. En el gráfico se reflejan los 111 centros que han participado en esta evaluación según su situación tras el cruce de ambas variables, así como unas líneas discontinuas que indican la media TRI de Matemáticas y el índice socioeconómico y cultural medio de la muestra. La línea diagonal que aparece en todos los gráficos, que corresponde a la muestra global, indica la relación entre ambas variables y nos estaría indicando si un centro está por encima o por debajo del punto que le corresponde según sus características socioeconómicas y culturales.

Para facilitar la lectura, en la descripción de cada uno de los estratos, se aporta el gráfico de dispersión de resultados por centros del estrato y se destacan con un círculo sus centros con el fin de poder analizar su dispersión y situación.

Gráfica 14. Relación entre el índice socioeconómico y resultados en Matemáticas



- b) **Análisis y comparación de resultados** de las evaluaciones realizadas en 1999 y 2004, indicando la significatividad de las diferencias.

Es preciso tener en cuenta que todas las características que se señalan sobre cada uno de los estratos se refieren a la muestra considerada en esta evaluación y no a toda la población.

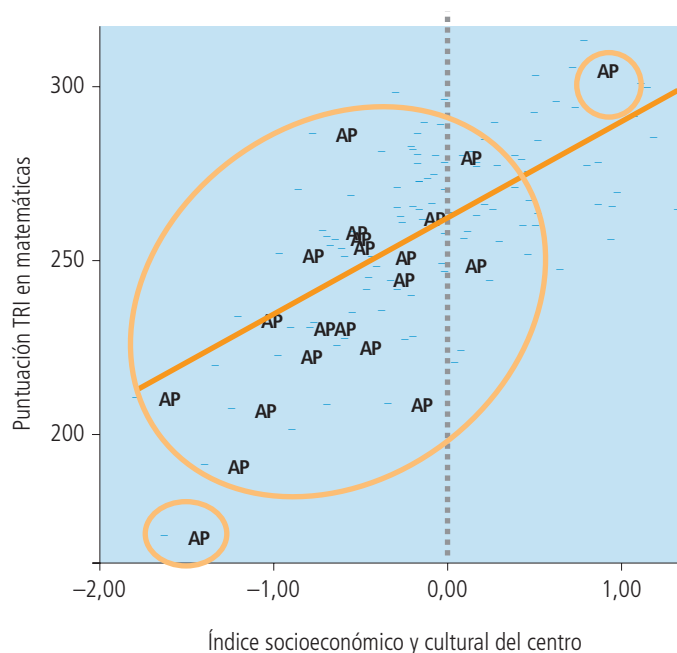
(15) Se utiliza el área de Matemáticas porque, según los análisis realizados, es una de las áreas cuyos resultados presentan un más alto nivel de correlación con los resultados del resto de las áreas y, además, por tratarse de un área no lingüística y, por lo tanto, menos contaminada por aspectos como el modelo lingüístico o la lengua familiar.

4.1. MODELO A PÚBLICO

Características (según muestra y variables analizadas)

Los centros del modelo A público que han participado en esta evaluación han representado el 18,9% de la muestra. Por sexos, si se compara con la media de la muestra, hay algunos chicos más que chicas; reúne casi la mitad de los inmigrantes que han participado en las pruebas; el alumnado procede en su casi totalidad de un entorno familiar castellano hablante; es el estrato con un índice mayor de repetidores (22,0%); y más de la mitad de su alumnado (51,4%) procede de familias con un índice socioeconómico y cultural bajo, siendo entre todos los estratos el que tiene un porcentaje más bajo de alumnado en el nivel alto de este índice (sólo 6,3%).

Gráfico 15. Modelo A público



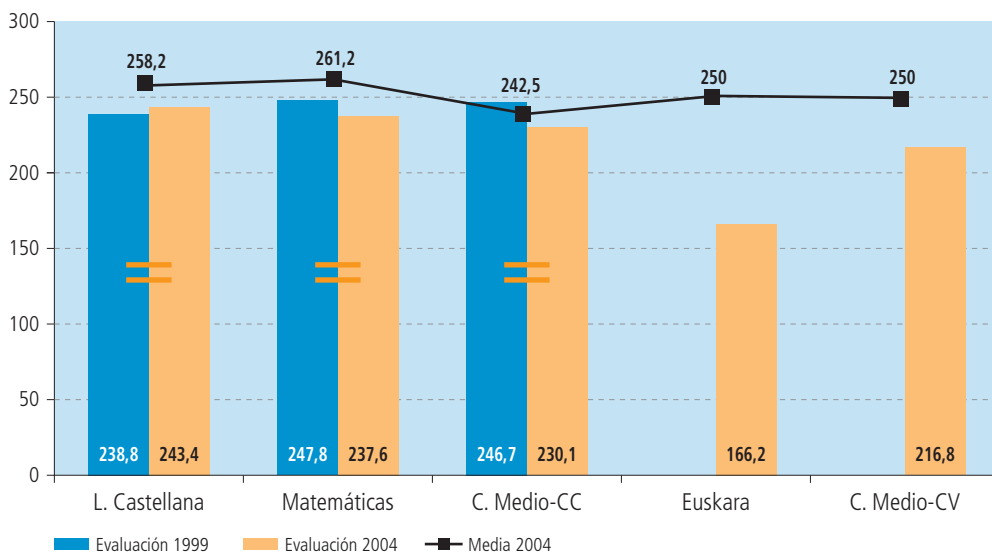
Este es el estrato en el que se da la mayor dispersión entre los centros, hasta el punto de que uno de ellos obtiene una de las puntuaciones más altas en Matemáticas, mientras que un alto número de escuelas se sitúan entre los centros con peores resultados de toda la aplicación, tal y como se puede apreciar en el gráfico 15. La relación entre resultados e índice socioeconómico y cultural de centro es la más clara de entre todos los estratos. Los resultados del estrato controlando esta variable se encuentran en la página 54.

En relación con otros aspectos analizados en esta evaluación, el modelo A público es donde se da el menor porcentaje de seguimiento conjunto de estudios por parte del padre y de la madre, prácticamente la mitad que en el resto de los estratos.

Análisis y comparación de resultados

En la evaluación de 2004, sus resultados, comparados con los del resto de los estratos, son los más bajos en todas las pruebas, en la mayor parte de los casos con diferencias significativas. Por otro lado, aunque la tendencia en las áreas evaluadas en 1999 y 2004 sea de resultados más bajos, la diferencia en ningún caso es significativa, básicamente debido al tamaño de la muestra, menor que en el resto de los estratos.

Gráfico 16. Modelo A público: resultados 1999 y 2004



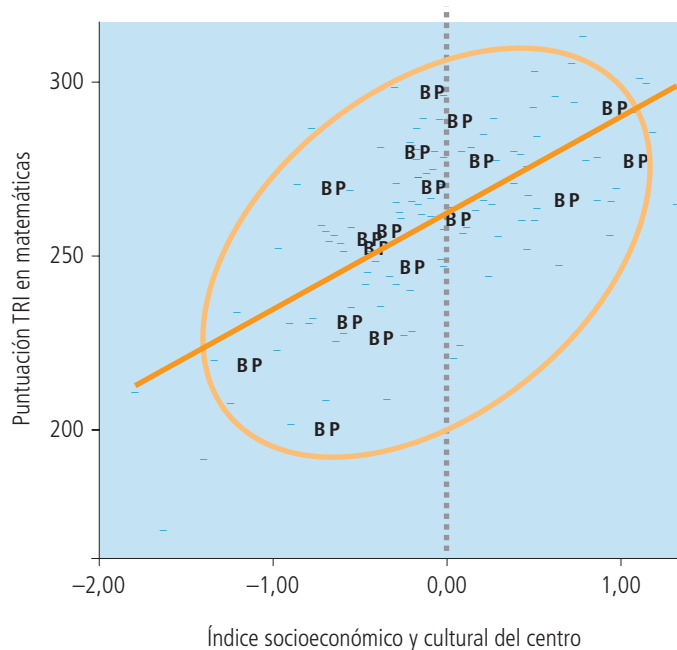
4.2. MODELO B PÚBLICO

Características (según muestra y variables analizadas)

Los centros del modelo B público que han participado en esta evaluación han representado el 16,2% de la muestra. Por sexos, es bastante equilibrado, aunque con algunas chicas más que chicos; apenas tiene alumnado inmigrante; el alumnado procede en casi su totalidad de un entorno familiar castellano hablante; el número de repetidores supera la media de los centros participantes en la prueba; el índice socioeconómico y cultural dominante es el bajo (36,6%), y además va decreciendo progresivamente el porcentaje de alumnos y alumnas a medida que aumenta el nivel socioeconómico y cultural.

La influencia del nivel socioeconómico y cultural de centro es grande y, como en el caso del modelo A público, muestra una gran dispersión, con centros que obtienen altas puntuaciones y otros con resultados muy bajos, tal y como se puede apreciar en el gráfico 17. Los resultados del estrato controlando esta variable se encuentran en la página 54.

Gráfico 17. Modelo B público

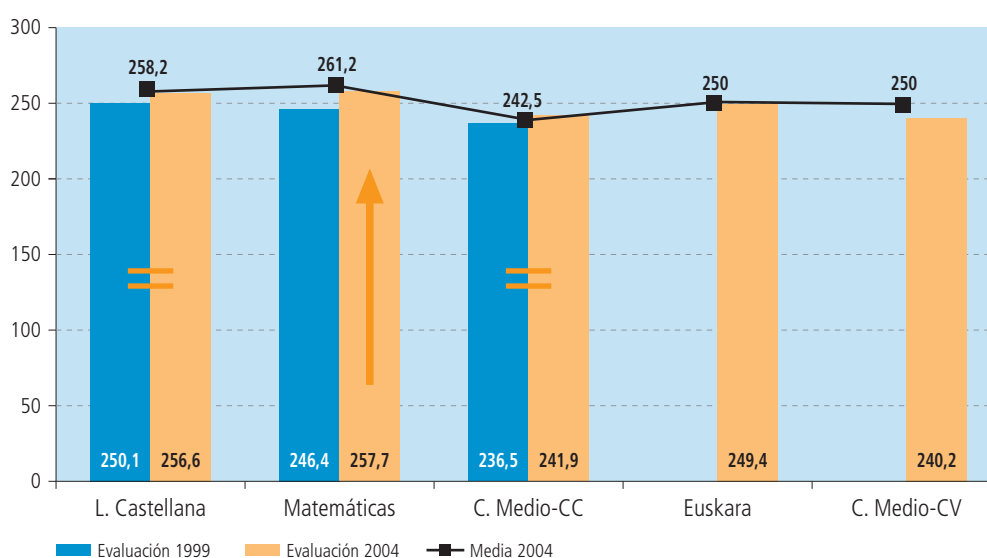


Finalmente, cerca del 60% de las familias afirman que el seguimiento de los estudios del hijo o hija lo llevan a cabo conjuntamente el padre y la madre.

Análisis y comparación de resultados

En la evaluación de 2004, sus resultados, comparados con los del resto de los estratos, están en una situación equilibrada, ya que en la mayoría de las pruebas se sitúa cerca de la puntuación media de cada una de las áreas, tal y como muestra el gráfico 18.

Gráfico 18. Modelo B público: resultados 1999 y 2004



Es destacable que sea el único estrato público que globalmente mejora en 2004 los resultados obtenidos en 1999. Sin embargo, esta diferencia sólo es significativa en Matemáticas, área en la en 2004 mejora significativamente los resultados obtenidos en 1999. En las otras dos áreas evaluadas en ambas aplicaciones, Conocimiento del Medio y Lengua Castellana, la diferencia no es significativa.

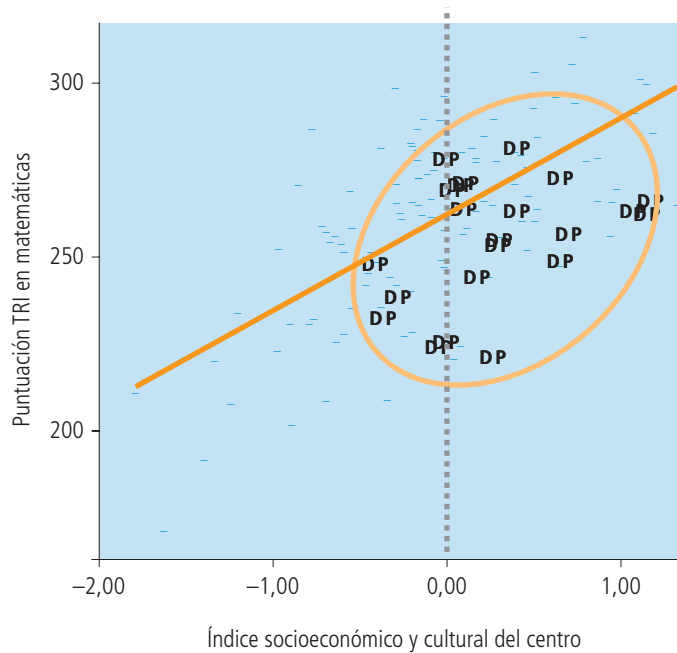
4.3. MODELO D PÚBLICO

Características (según muestra y variables analizadas)

Los centros del modelo D público que han participado en esta evaluación han representado el 19,8% de la muestra. Por sexos, es bastante equilibrado, aunque con algunas chicas más que chicos; tiene una presencia simbólica de inmigrantes; algo más de la mitad del alumnado se relaciona en su familia en euskara; el número de repetidores está un poco por debajo de la media de los centros participantes en la prueba; finalmente, el alumnado de este estrato se reparte equilibradamente entre los cuatro niveles del índice socioeconómico y cultural.

El índice socioeconómico y cultural del centro tiene menor influencia que en otros estratos públicos y sus centros están, en general, bastante concentrados alrededor de la recta de regresión, tal y como se puede apreciar en el gráfico 19. Aún así es destacable que la mayoría de los centros se sitúan por debajo de la diagonal, lo que estaría indicando que han obtenido resultados inferiores a los que hipotéticamente les correspondería según su nivel socioeconómico y cultural. Los resultados del estrato controlando esta variable se encuentran en la página 54. Es preciso recordar que este

Gráfico 19. Modelo D público



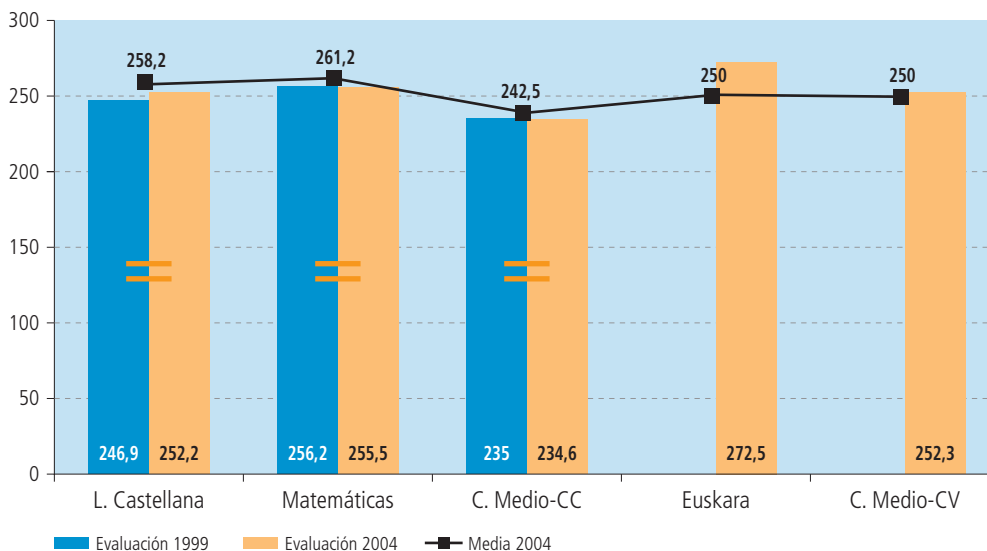
es un estrato afectado de manera significativa por la lengua de aplicación de las pruebas, ya que para una parte importante de su alumnado no hubo coincidencia entre la lengua de la prueba y su lengua familiar.

Cerca del 60% de las familias de este estrato afirman que el seguimiento de los estudios del hijo o hija lo llevan a cabo conjuntamente el padre y la madre. Además, las familias muestran una mayor satisfacción que el resto de los estratos respecto de la información que reciben y el funcionamiento de la escuela en general.

Análisis y comparación de resultados

En la evaluación de 2004, sus resultados, parece que se han visto claramente afectados por la lengua de aplicación de la prueba, ya que presenta un comportamiento irregular: en tres áreas su puntuación está por debajo de la media y en otras dos, las más relacionadas con el currículo vasco, supera las medias, como se puede apreciar en el gráfico 20.

Gráfico 20. Modelo D público: resultados 1999 y 2004



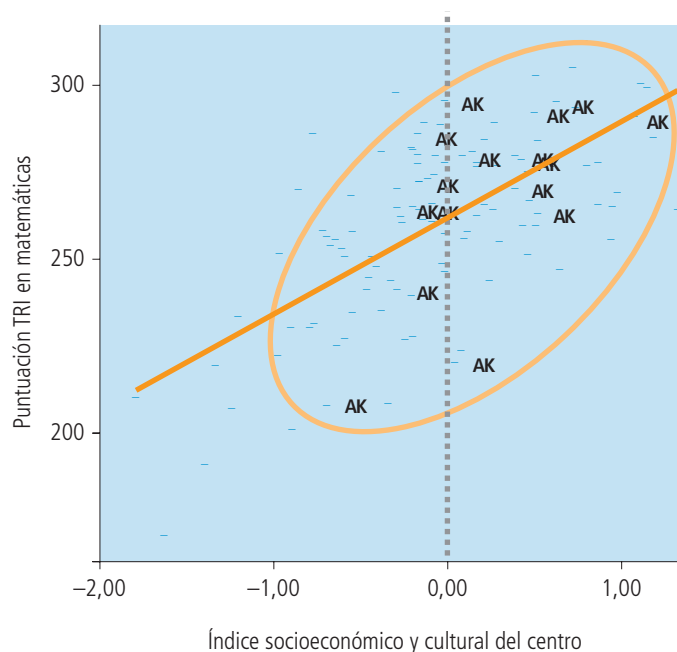
Por otro lado, la puntuación obtenida en 2004 en Matemáticas y Conocimiento del Medio (currículo común) es prácticamente la misma que la lograda en 1999, mientras que en Lengua Castellana mejora los resultados en 5,3 puntos. Sin embargo, en ningún caso estas diferencias son significativas, lo que indica que es un estrato que se mantiene en los mismos niveles.

4.4. MODELO A CONCERTADO

Características (según muestra y variables analizadas)

Los centros del modelo A concertado que han participado en esta evaluación han representado el 14,4% de la muestra. Por sexos, es el estrato que presenta el mayor desequilibrio a favor de las chicas; reúne aproximadamente un tercio de los inmigrantes que han participado en la prueba; el alumnado procede en casi su totalidad de un entorno familiar castellano hablante; el número de repetidores supera ligeramente la media de los centros participantes en la prueba; y finalmente, el alumnado de este estrato se reparte equilibradamente entre los cuatro niveles del índice socioeconómico y cultural.

Gráfico 21. Modelo A concertado



Como ocurre con el mismo modelo de la red pública, la influencia de su índice socioeconómico y cultural de centro es grande, como se puede apreciar en el gráfico 21. Sin embargo, en este estrato la mayoría de los centros están muy concentrados y tienen un nivel socioeconómico y cultural superior a la media de la Comunidad. Además, la mayoría de sus centros se sitúan por encima de la diagonal, lo que estaría indicando que sus resultados son en algunos casos mejores a los esperados según su nivel. Los resultados del estrato controlando esta variable se encuentran en la página 54.

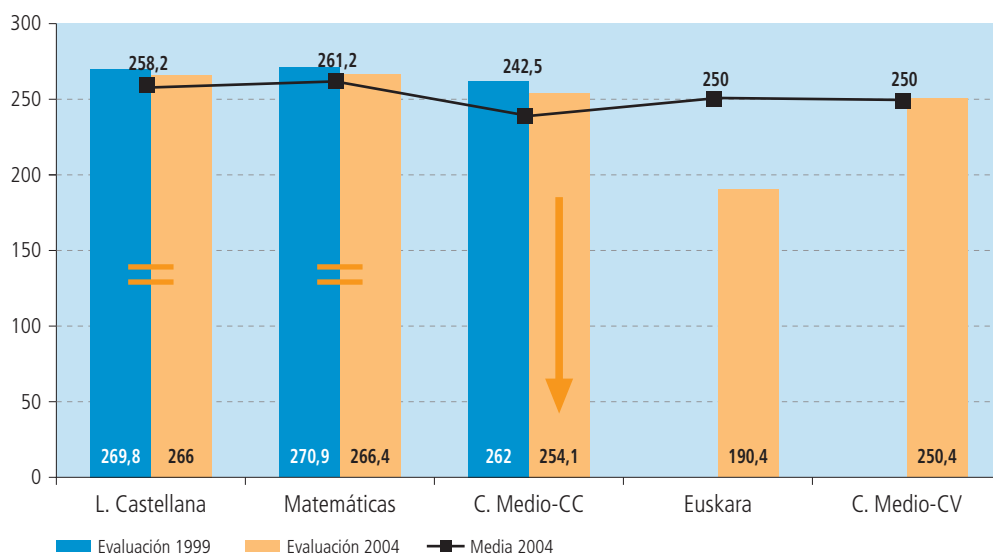
Cerca del 60% de las familias de este estrato afirman que el seguimiento de los estudios del hijo o hija lo llevan acabo conjuntamente el padre y la madre. Finalmente, es el estrato en el que, en comparación con el resto, las familias muestran una más baja satisfacción con la información y el funcionamiento general del centro.

Análisis y comparación de resultados

En la evaluación de 2004, sus resultados se pueden dividir en dos grupos: en cuatro áreas supera la media, en el caso del currículo común de Conocimiento del Medio por más de 10 puntos; mientras que en el área de Euskara sus resultados son claramente insatisfactorios.

Por otro lado, junto con el modelo A público, es un estrato que ha obtenido en 2004 resultados inferiores a los alcanzados en 1999. Además es el único estrato que empeora significativamente en Conocimiento del Medio (currículo común), mientras que en Lengua Castellana y Matemáticas, las diferencias nos son significativas.

Gráfico 22. Modelo A concertado: resultados 1999 y 2004



4.5. MODELO B CONCERTADO

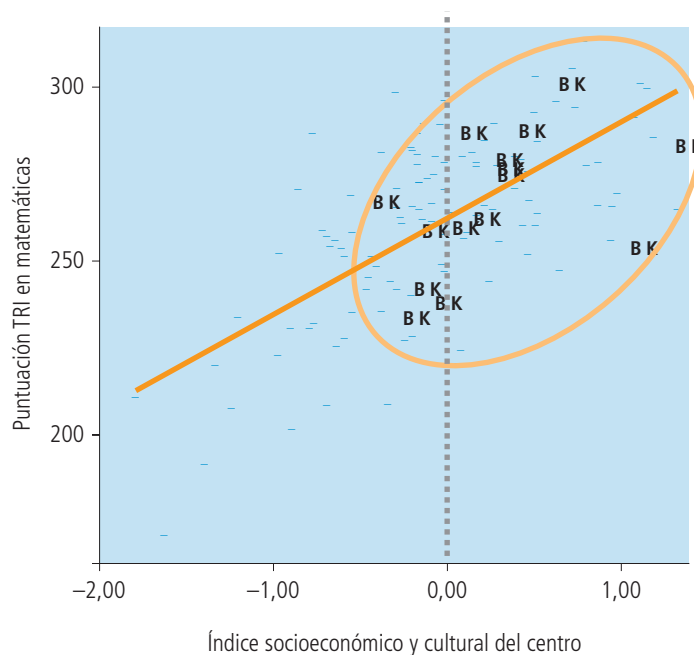
Características (según muestra y variables analizadas)

Los centros del modelo B concertado que han participado en esta evaluación han representado el 13,5% de la muestra. Por sexos, presenta cierto desequilibrio a favor del número de chicos; apenas tiene alumnado inmigrante; la inmensa mayoría del alumnado (89%) se relaciona en castellano en su familia; el índice de repetidores es sensiblemente inferior a la media de la evaluación; finalmente, el alumnado de este estrato se reparte equilibradamente entre los cuatro niveles del índice socioeconómico y cultural.

El índice económico y cultural de centro tiene menor influencia que en la mayoría de los estratos, salvo los del modelo D; muestra, como se puede apreciar en el gráfico 23, una alta concentración alrededor de la diagonal, sin que se den centros muy descolgados, y en todos los casos su nivel supera la media del nivel socioeconómico de la Comunidad. Los resultados del estrato controlando esta variable se encuentran en la página 54.

Cerca del 60% de las familias de este estrato afirman que el seguimiento de los estudios del hijo o hija lo llevan a cabo conjuntamente el padre y la madre.

Gráfico 23. Modelo B concertado

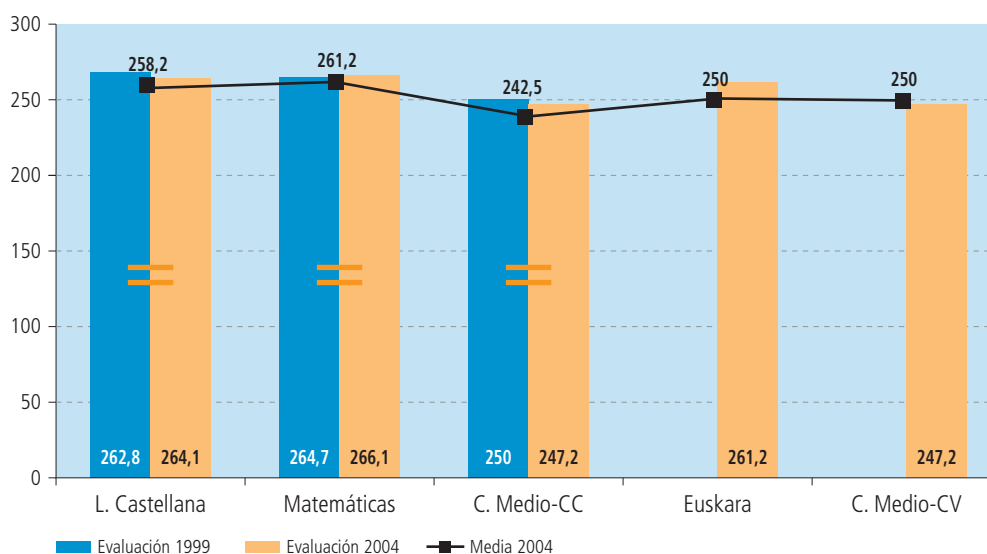


Análisis y comparación de resultados

En la evaluación de 2004, sus resultados son en general positivos, ya que salvo en el caso del currículo vasco de Conocimiento del Medio, sus resultados han superado la media de cada una de las pruebas y presenta unos resultados bastante equilibrados.

Por otro lado, aunque en dos de las áreas evaluadas en 1999 y 2004 ha mejorado globalmente sus resultados y en la parte común de Conocimiento del Medio sus resultados son más bajo en 2004; sin embargo, la diferencia en ningún caso es significativa.

Gráfico 24. Modelo B concertado: resultados 1999 y 2004



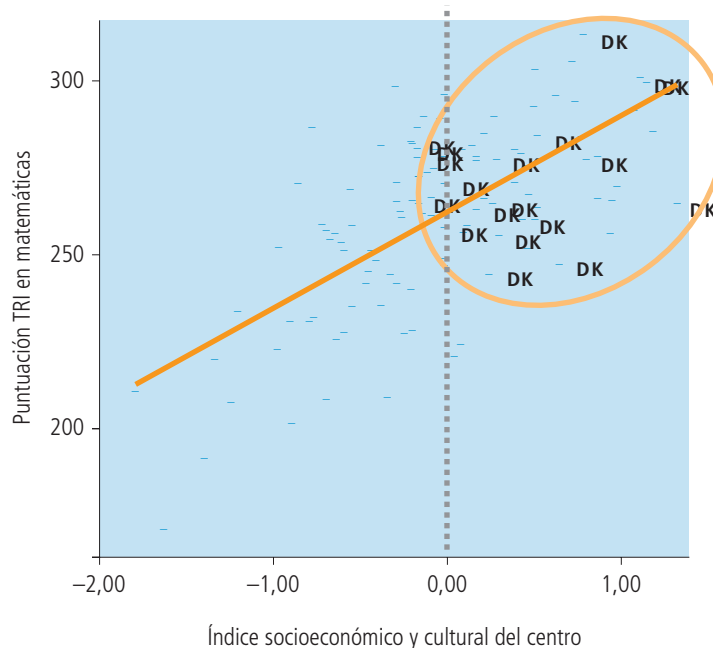
4.6. MODELO D CONCERTADO

Características (según muestra y variables analizadas)

Los centros del modelo D concertado que han participado en esta evaluación han representado el 17,1% de la muestra. Por sexos, presenta un cierto desequilibrio por el mayor número de chicos; tiene una presencia escasa de inmigrantes; algo más de la mitad del alumnado se relaciona en su familia en euskara; el índice de repetidores es sensiblemente menor a la media de la prueba; concentra el mayor porcentaje de alumnado procedente de un nivel socioeconómico y cultural alto (35,1%) y, al mismo tiempo, tiene el menor porcentaje de nivel bajo (14,7%) entre todos los estratos analizados.

El índice socioeconómico y cultural del centro tiene mucha menor influencia que en otros estratos debido a que entre los centros hay pocas diferencias en este índice; es además el estrato que muestra una menor dispersión de centros respecto de la diagonal. A pesar de esta buena situación, es destacable que, como se puede apreciar en el gráfico 25, un alto número de centros de este estrato se sitúan por debajo de la diagonal, lo que estaría indicando que sus resultados son más bajos que los que serían esperables por su nivel socioeconómico y cultural. Los resultados del estrato controlando esta variable se encuentran en la página 54.

Gráfico 25. Modelo D concertado



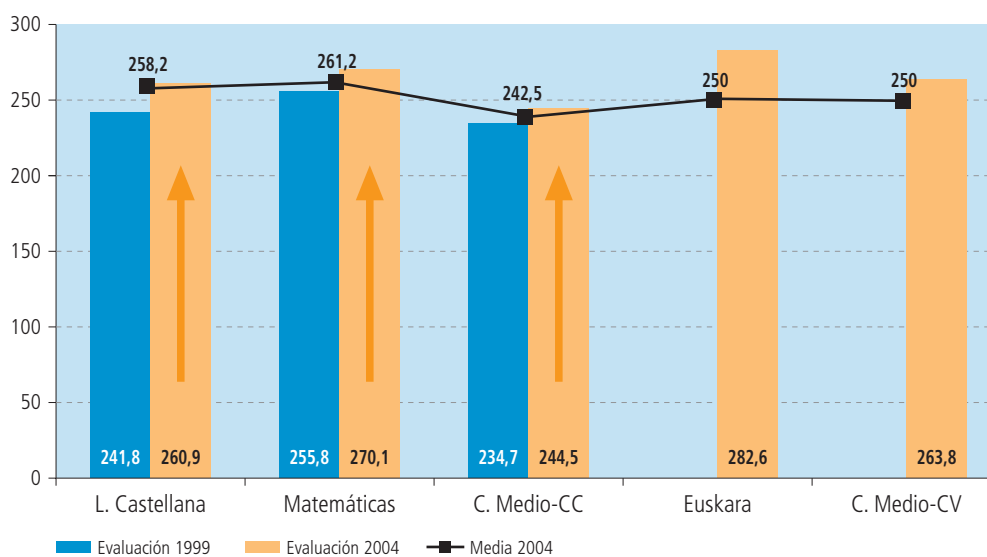
Cerca del 60% de las familias de este estrato afirman que el seguimiento de los estudios del hijo o hija lo llevan a cabo conjuntamente el padre y la madre.

Análisis y comparación de resultados

En la evaluación de 2004, es el estrato con mejores resultados, ya que en todas las pruebas supera la media, en algunos casos por más de diez puntos.

Por otro lado, es el único estrato que ha mejorado en todas las áreas evaluadas en 1999 y 2004, superando, por ejemplo, en Matemáticas en 9 puntos el resultado de 1999.

Gráfico 26. Modelo D concertado: resultados 1999 y 2004



ANEXO

Euskara arloko gaitasun mailak. Ikaslea gai da...

150 maila	200 maila	250 maila	300 maila	350 maila
<p>Irakurmena</p> <ul style="list-style-type: none"> Testuaren forma kontuan izanik, testu ikoniko baten (planoa) testu mota igartzeko. Testuaren forma kontuan izanik, testu literario baten (narrazioa) egitura edo testuaren atalak zuzen antolatzeke. Testu ikoniko batean (planoa) eskatutako informazio zehatza (helbide bat) hautatzeko. Komunikabideetako testu batean (elkarrizketa) eskatutako informazio zehatza topatzeko eta interpretatzeko. Testu ikoniko batean (iragarria) eskatutako datu zehatz bat bilatzeaz gain, horren gaineko interpretazioa egiteko. 	<p>Irakurmena</p> <ul style="list-style-type: none"> Komunikabideetako elkarrizketa baten testu mota hori antzemateko. Testu literario baten forman ariuz, ezaugarri formal bat (hitz baten errepikapenaren adierazia) interpretatzeko. Testu ikoniko batean (planoa) eskatutako informazio zehatza topatzeko (helbide bat), emandako instrukzioak interpretatuz. Instrukziozko testu batean (errezeta) informazioa interpretatu eta dituen ondorioak antzemateko. Testu ikoniko bat (landetxeke orria) ulertu bere osotasunean eta eskaintzen duen informazio zehatzak interpretatzeko. Azalpenzko testu baten forma igarri eta zein motatakoa den esateko. <p>Entzumena</p> <ul style="list-style-type: none"> Ahozko testu bat entzunda, atal baten informazioaren gainean hausnarketa egiteko, horren helburua antzemateko. Pelikula baten pasarte batean, datu zehatz bat ulertzeko eta interpretatzeko. Bi galderetan, ahozko azalpenzko testu batean, datu zehatz bat topatzeko. 	<p>Irakurmena</p> <ul style="list-style-type: none"> Albiste baten informazio zehatza ulertu eta horien gainean ondorioak ateratzeko, datu zehatz bat jakiteko. Testu literario bat osotasunean ulertzeko, testuaren jasotzailea nor den antzemateko. Testu literario baten forman arreta jarri, hitz baten izartxo eramatearen zergatia jakiteko. Testu literario batean agertzen ez den informazioa igartzeko, aldeaz aurretik testuaren datuak ulertu eta interpretatuz. Testuaren forma ezagutzeko, iragarki baten testu mota jakiteko. Iragarki bat oro har ulertu eta bere helburu orokorra ezagutzeko. <p>Entzumena</p> <ul style="list-style-type: none"> Ulermen orokorraz ballatuz, azalpenzko ahozko testu baten ideia orokorrak antzemateko. <p>Hizkuntza ezagutza</p> <ul style="list-style-type: none"> Hitza mailan, aditzak, bai orain aldikoak bai lehen aldikoak, zuzen kokatzeko dagokion hutsunean. Hiztegi mailan, esamolde baten esanahia ezagutzeko. Hitza mailan, esaldi baten hutsune bat betetzeko lokailu batez. Hitza mailan, hitz bati dagokion atzizkia jartzeko. Sintaxi mailan, estilo zuzenean dagoen esaldi bat estilo ez-zuzenean ipintzeko. 	<p>Irakurmena</p> <ul style="list-style-type: none"> Testu literario baten forma aztertuz, egitura edo testuaren atalak antzemateko. Testu literario baten testu mota antzemateko, agertzen den esaldi baten informazioaz ballatuz. Albiste baten gaia esaldi batean laburtuta antzemateko. Testu ikoniko baten sinboloa ulertu eta interpretatzeko, informazioa ondorioztatzeke. Testu ikoniko batean sinbolo guztiak interpretatzeaz gain, agertzen ez den informazioa ere antzemateko. Azalpenzko testu batean, datuak ulertu eta interpretatuz, datu zehatz bat ondorioztatzeke. <p>Hizkuntza ezagutza</p> <ul style="list-style-type: none"> Hitza mailan, lokailu zuzenak kokatzeko dagokien hutsunetan. <p>Idazmena</p> <ul style="list-style-type: none"> Testu labor baten amaiera zuzena hautatzeko. 	<p>Irakurmena</p> <ul style="list-style-type: none"> Testu literario baten forma aztertuz, egitura edo testuaren atalak antzemateko. Testu literario baten testu mota antzemateko, agertzen den esaldi baten informazioaz ballatuz. Albiste baten gaia esaldi batean laburtuta antzemateko. Testu ikoniko baten sinboloa ulertu eta interpretatzeko, informazioa ondorioztatzeke. Testu ikoniko batean sinbolo guztiak interpretatzeaz gain, agertzen ez den informazioa ere antzemateko. Azalpenzko testu batean, datuak ulertu eta interpretatuz, datu zehatz bat ondorioztatzeke. <p>Hizkuntza ezagutza</p> <ul style="list-style-type: none"> Hitza mailan, lokailu zuzenak kokatzeko dagokien hutsunetan. <p>Idazmena</p> <ul style="list-style-type: none"> Testu labor baten amaiera zuzena hautatzeko.

150 maila	200 maila	250 maila	300 maila	350 maila
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ahozko azalpenezko testu bat oro har ulertu eta bere helburua antzemateko. <p>Hizkuntza ezaguitza</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sintaxia atalean, emandako hitzez esaldi bat osatzeko. ▪ Esamolde arrunt baten esanahia ezagutzeko: "tipi-tapa". <p>Idazmenean</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kohesioa alorrean, aditza eta lokailuz osatutako hitza, testu batean egoki kokatzeko. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hiztegi sailean, hitz baten esangura jakiteko. ▪ Semantika arloan, oso arrunta ez den esaera zahar baten esanahia jakiteko. ▪ Testu mailan, emandako esaldiak antolatuta testu koherente bat osatzeko. <p>Idazmena</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kohesioa mailan, testu baten bi esaldi lotzeko behar den lokailua kokatzeko. ▪ Koherentzia mailan, hasitako testu bati (gutuna) jarraipena emateko. ▪ Koherentzia mailan, hasitako testu bati (gutuna) amaiera emateko. ▪ Koherentzia mailan, testu baten (elkarrizketa) hutsune bat lotura egokiarekin osatzeko. ▪ Koherentzia mailan, testu baten (elkarrizketa) hutsune baterako aditzaren denbora egokia hautatzeko. ▪ Koherentzia mailan, azalpenezko testu batean behar den hitz egokia hautatzeko. 		

Niveles de competencia en el área de Lengua Castellana. El alumno o alumna es capaz de:

Nivel 150	Nivel 200	Nivel 250	Nivel 300	Nivel 350
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reorganizar la información de textos verbo-icónicos (cómic). ▪ Inferir ideas secundarias sobre personajes que aparecen en textos verbo-icónicos (viñetas). ▪ Establecer relaciones lógicas (posibilidades) en textos verbo-icónicos (cómic y viñeta). ▪ Establecer relaciones entre elementos verbales y no-verbales de textos verbo-icónicos. ▪ Expresar el criterio más adecuado con relación al texto leído en textos informativos (instrucciones). ▪ Emitir un juicio sobre el mensaje de textos informativos (instrucciones). ▪ Hacer inferencias sobre relaciones lógicas en textos verbo-icónicos (viñeta) ▪ Identifican diferentes tipos de texto. ▪ Interpretar la intención comunicativa de una frase de un hablante. ▪ Conocer el significado adecuado de palabras de uso habitual, aunque no frecuente. ▪ Reconocer palabras que no corresponden a la familia léxica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer las ideas secundarias en un texto narrativo de la literatura. ▪ Reorganizar las ideas y mensaje de textos informativos (instrucciones). ▪ Establecer relaciones lógicas de causas psicológicas de un personaje de un texto narrativo literario. ▪ Expresar el criterio más adecuado con relación al texto. ▪ Captar la intención de textos informativos (instrucciones). ▪ Reconocer las marcas para escribir un diálogo. ▪ Elegir la puntuación adecuada en una frase. ▪ Ordenar oraciones para componer un texto con sentido. ▪ Asociar el adjetivo adecuado a un sustantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inferir características de personajes que no se explicitan en el texto. ▪ Comprender literalmente el contenido de un texto literario (descripción). ▪ Interpretar mapas sencillos identificando lugares. ▪ Realizar inferencias sobre la forma de ser de los personajes que aparecen en un texto teatral. ▪ Inferir detalles que no aparecen en el texto. ▪ Emitir juicios sobre el mensaje de textos narrativos literarios (monólogo). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer relaciones verbales y no verbales en textos verbo-icónicos. ▪ Conocer el significado de expresiones hechas, comunes en el uso de la lengua. ▪ Comprender el significado literal de textos informativos de los medios de comunicación social. ▪ Apreciar la estética de textos literarios. ▪ Inferir características del texto que no están explícitas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber utilizar el adjetivo en su gradación concreta. ▪ Diferenciar la idea principal de la secundaria en textos narrativos de la literatura (descripción). ▪ Identificar el mensaje que refleja la información de textos verbo-icónicos (anuncio). ▪ Hacer juicios de valor sobre lo que expresan en distintos textos de la literatura (diálogo), verbo-icónicos (anuncio). ▪ Interpretar textos verbo-icónicos (mapa). ▪ Establecer relaciones causa-efecto en textos narrativos de la literatura (diálogo). ▪ Refundir ideas de textos informativos de los medios de comunicación social (noticia). ▪ Reconocer la estructura de un texto literario.

Niveles de competencia en el área de Matemáticas. El alumno o alumna es capaz de:

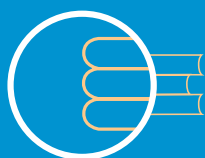
Nivel 150	Nivel 200	Nivel 250	Nivel 300	Nivel 350
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las unidades de medida de longitud y seleccionan la más adecuada para el objetivo que deben medir. ▪ Calcular la probabilidad de un suceso cuando éste es de un 50%. ▪ Interpretar diagramas de barras e identifican los datos de las tablas numéricas. ▪ Resolver problemas en los que interviene una sola operación con ayuda de dibujos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolver expresiones numéricas (sumas, multiplicaciones, paréntesis). ▪ Calcular la probabilidad de un suceso cuando se requiere una sola operación. ▪ Reconocer la representación gráfica de una fracción. ▪ Resolver problemas donde intervienen más de una operación de sumas y multiplicaciones. ▪ Reconocer la representación matemática de situaciones expresadas con diferentes lenguajes gráfico-numéricos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcular y transformar unidades de medida de la misma magnitud cuando se requiere una sola operación. ▪ Conocer, interpretar y operar con las medidas usuales de peso. ▪ Calcular y transformar unidades de medida (tiempo) de la misma magnitud cuando se requiere más de una operación. ▪ Leer e interpretar tablas de doble entrada referidas a situaciones cotidianas. ▪ Conocer el concepto e identifican los ángulos llano, agudo y obtuso. ▪ Leer e interpretar una maqueta utilizando las escalas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer el valor posicional de los números decimales. ▪ Aplicar el concepto de ángulo recto a situaciones de la vida diaria. ▪ Transformar unidades de medida de capacidad y utilizar los cálculos adecuados. ▪ Conocer e interpretar la medida de instrumentos usuales de peso con dos unidades de medida. ▪ Utilizar la noción de perímetro en el estudio de figuras planas así como procedimientos directos de medida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolver problemas de geometría espacial con ayuda de un dibujo. ▪ Conocer el concepto de máximo común divisor. ▪ Señalar los ejes de simetría de las formas planas. ▪ Comparar volúmenes y utilizar las medidas adecuadas. ▪ Identificar los elementos geométricos del plano: punto, recta, vertical, horizontal, ángulos recto y agudo. ▪ Transformar medidas de diferentes magnitudes. ▪ Establecer equivalencias entre las medidas de tiempo. ▪ Conocer el concepto de proporcionalidad. ▪ Realizar el cálculo aproximado de una multiplicación con decimales. ▪ Establecer la equivalencia entre distintas unidades de medida de volumen ▪ Resolver problemas de fracciones. ▪ Resolver problemas de porcentajes con ayuda de gráficas.

Niveles de competencia en el área de Conocimiento del Medio (currículo común). El alumno o alumna es capaz de:

Nivel 150	Nivel 200	Nivel 250	Nivel 300	Nivel 350
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deducir la finalidad del método Braille. ▪ Analizar información estadística sobre medios de transporte y número de viajeros. ▪ Ordenar las etapas de la metamorfosis de un gusano de seda. ▪ Interpretar un eje cronológico sencillo. ▪ Relacionar el fenómeno representado en un diagrama con el ciclo del agua. ▪ Prever el movimiento de un operador a partir del análisis de un esquema. ▪ Identificar la finalidad del pluviómetro. ▪ Ordenar zonas climáticas en función de sus temperaturas. ▪ Deducir de unas imágenes la representación del proceso de evolución del ser humano. ▪ Extraer información de un gráfico sobre la composición de la población activa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar características de un sistema de producción en cadena. ▪ Clasificar los actos reflejos. ▪ Demostrar la esfericidad de la Tierra a partir de un ejemplo cotidiano de observación. ▪ Reconocer y situar en un mapa las unidades políticas y geográficas próximas al Estado español. ▪ Identificar en un mapa las ciudades de un itinerario ferroviario por la península Ibérica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumentar las ventajas de la energía solar como fuente de energía renovable. ▪ Reconocer la función legislativa de las Cortes españolas. ▪ Reconocer una zona climática de la península Ibérica a partir de sus características básicas. ▪ Relacionar las abejas con el beneficio que producen a las plantas a través de la polinización. ▪ Explicar el funcionamiento del sistema respiratorio. ▪ Identificar los tramos de un río y relacionarlos con su función: erosión, transporte y sedimentación. ▪ Valorar el tipo de información aportada por una fuente arqueológica (cerámica griega). ▪ Comprender el significado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer la proximidad al mar como un factor que suaviza las temperaturas. ▪ Deducir a partir de un texto los órganos que realizan la excreción en el cuerpo humano. ▪ Identificar el significado de una señal de tráfico de peligro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer el nombre de los generadores de electricidad de pequeño tamaño. ▪ Identificar el tipo de energía que transforma un motor eléctrico. ▪ Asociar los síntomas de una enfermedad expresados en un texto con la anorexia. ▪ Establecer una relación entre las enfermedades respiratorias y la contaminación atmosférica de las ciudades. ▪ Interpretar el significado de la luz naranja en un semáforo. ▪ Distinguir inventos surgidos en la Revolución Industrial.

Niveles de rendimiento en el área de Conocimiento del Medio (currículo vasco). El alumno o alumna es capaz de:

Nivel 150	Nivel 200	Nivel 250	Nivel 300	Nivel 350
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la igualdad de las mujeres en la práctica de deportes vascos. ▪ Interpretar el acceso a la educación como un derecho para todas las niñas y niños. ▪ Reconocer características básicas de plantas comunes del entorno. ▪ Asociar la obligatoriedad de las normas para circular en bicicleta con medios de autoprotección. ▪ Clasificar técnicas e instrumentos agrícolas utilizados a lo largo de la historia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar la intencionalidad de un texto normativo referido a la comercialización de productos frescos. ▪ Descubrir en un cartel el mensaje a favor de la igualdad entre los sexos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar una ficha básica sobre un animal característico de los bosques de Euskal Herria, seleccionando la información relevante de un texto. ▪ Asociar informaciones estadísticas sobre deporte rural con los territorios históricos. ▪ Identificar y clasificar instrumentos musicales vascos (la txalaparta). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar el mapa de las zonas climáticas de Euskal Herria. ▪ Extraer información relevante de un mapa de la costa vasca (puertos de cada territorio histórico). ▪ Enumerar y clasificar varios medios de comunicación existentes en el País Vasco. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar en una fotografía aérea de la costa vasca un ecosistema de marismas. ▪ Localizar accidentes geográficos importantes en el territorio histórico en que se encuentran. ▪ Analizar los datos básicos del clima de una ciudad y la localizan en un mapa de Euskal Herria. ▪ Situar en un mapa mudo los territorios históricos vascos y las provincias y comunidades autónomas limítrofes. ▪ Localizar en un mapa mudo los tres territorios históricos que forman Iparralde. ▪ Caracterizar la situación del sector pesquero vasco en la actualidad. ▪ Asociar el deporte del remo con la actividad económica que le dio origen. ▪ Describir los servicios que hay en los puertos pesqueros. ▪ Identificar la función principal del Ararteko.



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

ISEI•IVEI (Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea)

Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao / Tel.: 94 476 06 04 / Fax: 94 476 37 84 / info@isei-ivei.net / www.isei-ivei.net