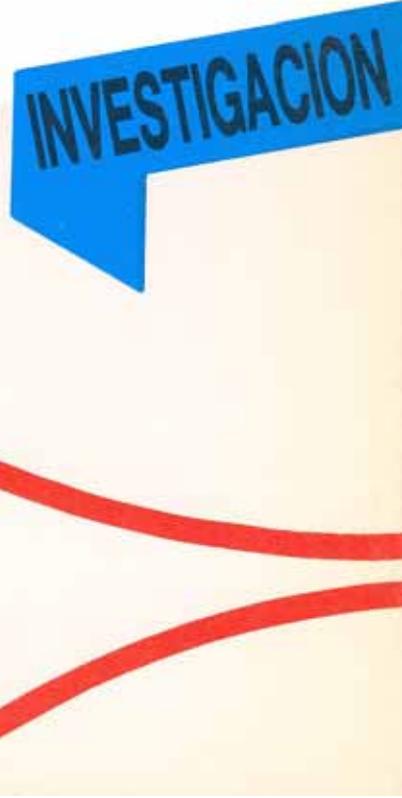




ANALISIS
PARA UN PROGRAMA
COMPENSATORIO
DE QUINTO DE E.G.B.

| C. Emilia Alonso Fernández



INVESTIGACION

Colección: INVESTIGACION
Número 4 (1986)

Diseño Portada: Paloma Vallhonrat

ANALISIS para un programa compensatorio de quinto de E.G.B. / C. Emilia Alonso
Fernández [et al.]
Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

1. Fracaso 2. Rendimiento 3. Lenguaje 4. Matemáticas 5. Enseñanza I. Alonso
Fernández, C. Emilia

NIPO: 177-86-038-0

ISBN: 84-505-4808-X

Dep. Legal: Z-2093-1986

Impreso en SERCRESA - Doctor Esquerdo, 105 - 28007 MADRID

R. A. 197

373.3
A20

ANALISIS PARA UN PROGRAMA COMPENSATORIO EN QUINTO DE E.G.B



XIII PLAN NACIONAL DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

A U T O R A

- C. Emilia Alonso Fernández.

COLABORADORES EN LA PRIMERA PARTE

- Ernesto Arina Serrano.
- Daniel Manzano Romero.
- Manuel Pérez Rodríguez.

COLABORADORES EN LA SEGUNDA PARTE

- Manuel Cáceres Candela.
- Petra Jacinta Campos Guarino.
- Mercedes Fuentes Villahoz.

COLABORADORA EN LA TRANSGENERACION DE DATOS

- M^a del Carmen Pineda González.

COLABORADORES EN LA TRANSCRIPCION MECANOGRAFICA

- José M^a Pinilla Preciado.
- Isabel Vas Alonso.

INDICE DE CUADROS

PAGINAS

| | | |
|--------|---|---------|
| III.1. | Población. Centros y unidades según el ambiente socio-económico. | 25. |
| III.2. | Población. Centros y unidades según el tipo de centro. | 25 |
| IV.1. | Muestra teórica. Centros, unidades y niños según el ambiente socio-económico. | 28 |
| IV.2. | Muestra efectiva. Centros, unidades y niños según el ambiente socio-económico. | 28 |
| IV.3. | Muestra efectiva. Centros, unidades y niños según el tipo de centro. | 28 |
| VI.1. | Valores medios de las variables. Agrupación por unidades. | 48 a 51 |
| VI.2. | Valores medios de las variables. Agrupación de unidades según el ambiente socio-económico al que han sido asociadas. | 52 |
| VI.3. | Valores medios de las variables. Agrupación de unidades según el tipo de centro al que pertenecen. | 53 |
| VI.4. | Valores medios de las variables. Agrupación de los niños según el nivel de estudios de los padres. | 54 |
| VI.5. | Valores medios de las variables. Agrupación de los niños según la aptitud (inteligencia) global de los niños. | 55 |
| VI.6. | Valores medios de las variables. Agrupación de los niños según el rendimiento académico obtenido por los mismos. | 56 |
| VI.7. | Análisis de varianza (I). | 57 |
| VI.8. | Análisis de varianza (II). | 57 |
| VI.9. | Regresiones por submuestras según el nivel de estudio de los padres. | 58 |
| VI.10. | Regresiones por submuestras según la aptitud (inteligencia) global de los niños. | 59 |
| VI.11. | Regresiones por submuestras según el tipo de centro. | 60 |

INDICE DE MAPAS

PAGINAS

| | |
|---|----|
| 1.- Distribución geográfica de las unidades de la muestra efectiva..... | 31 |
| 2.- Distribución geográfica de las unidades de ambiente socio-económico bajo de la muestra efectiva... .. | 32 |
| 3.- Distribución geográfica de las unidades de ambiente socio-económico medio de la muestra efectiva.. | 33 |
| 4.- Distribución geográfica de las unidades de ambiente socio-económico alto de la muestra efectiva.... | 34 |

INDICE GENERAL

PRIMERA PARTE

| | PAGINAS |
|---|---------|
| I. Enfoques en el estudio del rendimiento escolar..... | 3 |
| II. Descripción y forma de obtención de las variables utilizadas en el estudio..... | 14 |
| - Encuesta. | 72 |

SEGUNDA PARTE

| | |
|--|-----------|
| I. Introducción. | 73 |
| II. Metodología. | 73 |
| III. Organización. | 76 |
| IV. Area de lenguaje. | 80 |
| A N E X O: | 97 a 107 |
| - Fotocopias Transparencias. | 97 a 101 |
| - Fichas. | 103 a 107 |
| V. Area de Matemáticas. | 108 |
| A N E X O: | 114 a 119 |
| - Fotocopias Transparencias. | 114 a 118 |
| - Fichas. | 119 |
| VI. Conclusiones de la experiencia. | 120 |

| | |
|---|-----------|
| A N E X O: | 121 a 144 |
| - Programaciones generales para todo el curso según programas renovados. | 121 |
| - Programaciones por trimestres con expresión de objetivos y técnicas de trabajo. | 132 |
| - Modelos de programación quincenales. | 138 |
| B I B L I O G R A F I A: | 145 a 153 |
| - Primera Parte. | 146 |
| - Segunda parte. | 149 |
| - Lenguaje. | 149 |
| - Matemáticas. | 152 |

==== 0 ====

PROLOGO

La memoria que presentamos es el resultado del segundo proyecto sobre el fracaso escolar en E.G.B. en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, que necesariamente ha de tener un tercero para analizar lo sucedido, a lo largo de la segunda etapa de E.G.B., con la muestra de alumnos utilizada en el segundo proyecto y para profundizar un poco más a la vista de nuestros resultados empíricos.

Interesa conocer más y mejor el efecto diferenciador de las condiciones socio-económicas y culturales en niños con aptitudes diferentes (elevadas y bajas).

El equipo que ha colaborado en esta investigación es bastante numeroso y variado en cuanto a su especialidad por lo que ha planteado algún problema de coordinación, pero el hecho de proceder de áreas distintas ha sido positivo para la realización del trabajo ya que permite abordar los problemas desde diferentes perspectivas.

El haber incluido en una misma investigación el aspecto teórico y práctico ha contribuido a que la interacción entre una y otra parte no se haya cumplido de acuerdo con las previsiones. Sin embargo, hemos hecho un esfuerzo grande para conectar el trabajo teórico y el práctico, descubriendo las dificultades que entraña y también sus posibilidades.

Terminamos este prólogo expresando nuestro agradecimiento al Rector de la Universidad de Extremadura, al Instituto de Ciencias de la Educación, a la Inspección de Enseñanza General Básica, y a todos los centros donde se han efectuado los tests y encuestas, por la gran ayuda que nos han prestado, así como a todos los profesores de E.G.B. que han colaborado en la recogida de datos.

EMILIA ALONSO FERNANDEZ
DIRECTORA DEL PROYECTO

PRIMERA PARTE

I ENFOQUES EN EL ESTUDIO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

1. MODELOS DE ANALISIS.

El tema del rendimiento escolar ha sido y es objeto de atención dentro de la investigación sociológica, psicológica y pedagógica. Los estudios se suelen orientar en una doble vertiente: identificación de los factores responsables del éxito escolar y de los asociados al fracaso escolar.

Históricamente se ha buscado en las aptitudes del alumno la responsabilidad directa en los resultados del rendimiento escolar. En las décadas de los 60 y 70 son abundantes los estudios psicológicos del rendimiento escolar que ya no sólo tienen en cuenta las aptitudes sino que también introducen como variable la personalidad. Estas investigaciones suelen considerar la personalidad desde el punto de vista de la teoría de los rasgos.

En el análisis de las publicaciones más importantes relacionadas con la predicción del rendimiento escolar, desde la perspectiva psicológica, el profesor Juan Mateo llega a constatar que:

- "A pesar de la inclusión de nuevas variables y del desarrollo favorable ofrecido por los instrumentos de medidas, sólo se llega a explicar valores cercanos al 60% de la varianza del rendimiento.
- Existen frecuentes contradicciones al valorar la incidencia de los diferentes factores predictivos".

(1).

(1) Mateo Andres, Juan: "Estudio Dimensional basado en el Análisis de los Perfiles". En modelos de Investigación Educativa, Barcelona, I.C.E de la Universidad Autónoma, 1982. Págs.171 a 208.

Se cree que hay dos circunstancias que explican los resultados no muy satisfactorios de las investigaciones que se refieren al rendimiento escolar. Una de ellas es la interacción entre los factores o variables que intervienen en el rendimiento escolar, la otra parece ser debida a las limitaciones de la metodología habitual (correlaciones múltiples, análisis de varianza) y en general los modelos de tipo aditivo que no permiten profundizar en la comprensión de las redes de relaciones que existen en el fenómeno educativo.

Van en aumento las investigaciones que estudian el fracaso escolar desde una perspectiva fundamentalmente sociológica, en ellas se centra la atención en variables tales como status socio-económico-cultural, contexto ambiental (ciudad, pueblo), que parece guardar asociación en un número considerable de casos.

La justificación de que el fracaso escolar es una consecuencia de la baja aptitud, resulta en la actualidad excesivamente simple, sobre todo en niveles como la E.G.B. Se empieza a pensar que cuando se habla de valía escolar intervienen otros factores distintos de la aptitud que son también responsables del éxito o fracaso escolar.

Teorías como la de Bourdieu y Passeron afirman que el fracaso escolar es una consecuencia de la función selectiva de la escuela como subsistema del sistema capitalista, por lo que está en función del modelo de sociedad. (1)

Molina García y García Pascual (1.984, pág.29) afirman que "el fracaso escolar es algo esencial al sistema educativo, se encuentra formando parte de su propia estructura. No es sino la función selectiva que está llamada a cumplir el subsistema educativo dentro del sistema social".

Lerena (1.976) también supone que el fracaso escolar es función de la selección que sustenta el sistema educativo y considera que está determinado por la clase social de origen.

(1) Bourdieu, P. y Passeron, J.C.: "La Reproducción" Barcelona, Edito-

Pérez Serrano (1981) admite la selección mediante exámenes como necesaria desde el punto de vista administrativo y desde el punto de vista social para realizar con justicia la promoción de curso.

Nosotros pensamos que el fracaso escolar concuerda con una concepción de la sociedad que para mantener su equilibrio estructural necesita de la selectividad, de lo contrario se produciría el desequilibrio de las estructuras y la búsqueda de un nuevo equilibrio supondría una organización distinta y otras interacciones entre los subsistemas que constituyen el sistema social. Por otra parte creemos que no es sólo cuestión de modelo social, así hoy tenemos la experiencia de que tanto el sistema capitalista como el comunista son selectivos.

En Polonia se han hecho estudios desde la Segunda Guerra Mundial hasta el año 1.976 (2), que constatan la dificultad de superar las desigualdades de partida, aún llevando a cabo una escolaridad muy temprana (guarderías, jardines de infancia, preescolar, para todos los niños); según este estudio el status familiar económico-cultural tiene una incidencia importante en el rendimiento escolar.

Otro de los modelos de análisis del fracaso escolar es el psico-social, ya que las variables no solamente se presentan asociadas o en bloque en un mismo nivel sino que se producen interacciones entre distintos niveles.

ría Laia. 1976- págs.25 a 42.

En la misma línea están:

Bowles, S. y Gintis, H.: "La Meritocracia y el Coeficiente de Inteligencia". Barcelona, 1976, Edit. Anagrama, págs. 10 y 55.

Gilly, M.: "Bon Elève Mauvais Elève" (Recherche sur les déterminants des différences de réussite scolaire a conditions égales d'intelligence et de milieu social" Paris, Edit. Armond Colin. 1969- Págs. 26

y 27.

Hay investigaciones que se ocupan de variables que hacen referencia a características de los grupos o de los individuos. Pero una de las mayores dificultades que se le presentan al investigador es el manejo de asociaciones que impliquen relaciones de variables referentes a propiedades individuales, tales como actitudes, como prioridades grupales, tales como valores culturales de la población o un sector de la misma.

Existe todavía confusión acerca de las definiciones conceptuales de los diferentes niveles y de sus relaciones mutuas. Sin embargo se van constatando la existencia de aspectos psicológicos en el aprendizaje y su repercusión en los resultados del rendimiento escolar.

La interacción de los factores psico-sociales se produce en un escenario, algunos autores lo denominan campo motivacional (Gimeno Sacristán 1976,pág.23).(3)

Estudios bien fundamentados han puesto de manifiesto que ciertas variables psico-sociales son condicionantes y móviles básicos de aprendizaje.

Fox al elaborar un modelo con las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje dice: "El aprendizaje se produce siempre que existe un fundamento adecuado y se cumplen condiciones previas que afectan al niño y al clima socio-familia y que la escuela permita, facilite o acelere el proceso".(4).Cada -

(2) Dorozynsky, Alexandre et Renand, Jacqueline: "La Dernier injustice: L'intelligence" R.Science et vie, núm.726, Marc, 1978. París. Edit. Excelsio págs.20 y siguientes.

(3) Gimeno Sacristán, J.: "Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar". Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1976. Pág.23.

(4) Fox, D.J.: "Estudio del Proceso de Aprendizaje: Un modelo para la identificación de las variables críticas" Rev.de Educación. Madrid 1970/71. V.75., núm.212-213. Págs.45-52.

variable general se especifica en una serie de subvariables operativas que definen a la variable general, pero no siempre son identificadas.

En la especificación de la subvariable que hace Fox hay una serie de ellas con clara fundamentación social y psicosocial. En lo que el autor llama "Fundamentación apropiada" se incluyen variables básicas como la capacidad intelectual, la motivación, las actitudes hacia el aprendizaje, el conocimiento previo en la materia y el concepto personal. Fox pone de manifiesto unos condicionantes del aprendizaje que entran dentro del campo de la Psicología Social. Generalmente no se toma conciencia de estos condicionamientos o no se conoce suficientemente el modo de acción de estas variables en la determinación del rendimiento escolar.

Hay un interés creciente por los condicionamientos psicosociales del rendimiento escolar como puede comprobarse por los abstracts de revistas y en las publicaciones especializadas.

2. ESQUEMA TEORICO ELEGIDO.

El rendimiento del alumno es el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje en el que se refleja el comportamiento del niño que realiza todos los actos requeridos por el aprendizaje.

El éxito o fracaso escolar es función de factores situacionales (ambiente socio-económico-cultural) y de características propias del alumno (aptitud intelectual, personalidad y actitud). Para la identificación de estos factores es necesario tener en cuenta el marco o marcos donde tiene lugar el aprendizaje.

La familia, el centro y la unidad escolar son los marcos que vamos a tener en cuenta en este trabajo.

Nuestro punto de partida es que las condiciones socio-económicas ambientales que rodean al niño, por lo que de carácter motivador tienen para él, son las variables dominantes en la explicación del fracaso escolar.

Los supuestos en los que se basa nuestro punto de partida son los siguientes:

- El comportamiento del alumno en el rendimiento escolar (una clase particular de comportamiento de un alumno determinado) no es casual o fortuito, sino coherente o uniforme, razón por la cual se halla sujeto a predicción.

- El rendimiento del alumno es función de las características generales de la situación en que se produce. Por otra parte, está determinado por los rasgos o características generales de la situación que le sirve como escenario; tales rasgos son comunes a diversas situaciones que pueden agruparse en una misma categoría general y, en consecuencia, se las puede distinguir de las características propias de unas situaciones y otras.

- Los rendimientos de los alumnos son similares —es decir, los que presentan ciertas semejanzas o aspectos comunes— y se pueden clasificar en la misma categoría cualitativa. Luego, los elementos que forman parte de una determinada categoría pueden dividirse en diversas subclases, las que, a su vez, se estudian desde un punto de vista cuantitativo.

- El rendimiento del alumno es función de la situación específica en que se presenta. También los rasgos propios de la situación particular, en la que actúa el alumno en un momento determinado, ejercen influencias sobre su rendimiento. Estos rasgos varían según las diferentes situaciones y se relacionan con el aspecto del rendimiento del niño, en cierta medida, es único y característico de una situación específica.

Desde esta perspectiva, queremos ver la relación que el rendimiento escolar, tal como se concreta en las notas de la evaluación, tienen con una serie de variables que hacen referencia a aspectos socio-económicos-culturales.

Situándonos en otra perspectiva tendremos en cuenta que el rendimiento es función también de variables internas del propio sujeto que aprende como son la personalidad, actitud y aptitud.

El rendimiento del alumno está determinado en cierta

medida por sus características personales y sociales que obedecen tanto a factores genéricos como a la experiencia individual adquirida. El conocimiento de estas características permite formular, dentro de ciertos límites, predicciones acerca del fracaso escolar.

- Otro de los supuestos a tener en cuenta es que el rendimiento escolar está limitado en cada situación por factores que reducen sus posibilidades o probabilidades. Por otra parte, el rendimiento escolar es favorecido por factores que en cada situación potencian las posibilidades o probabilidades del individuo.

- Estos dos hechos de favorecer o reducir las posibilidades o probabilidades del rendimiento escolar hace posible que, la tarea educativa actúe entre dos polos: La uniformidad de todos los miembros de la sociedad y la potencial libertad que cada individuo posee de actuar según su criterio. Tales criterios están condicionados, pero no necesariamente determinados, por la sociedad y la cultura a la que pertenece.

Podemos afirmar con Husen que "El entorno socio-económico-cultural del alumno condiciona sus logros en la educación que imparten las instituciones escolares" (1). La evidencia de esta afirmación es hoy indiscutible.

Nos interesa conocer qué factores externos e internos del alumno condicionan en mayor medida el comportamiento en el aprendizaje y cómo las interacciones de estos factores se asocian en una situación concreta. Pensamos que una mayor y mejor identificación de esos factores y de sus interacciones, a la larga, permitirían un enfoque educativo tendente a reducir los aspectos limitativos y a ampliar las posibilidades de desarrollo del individuo, siguiendo sus propias características.

(1) Husen, T.: "Origen Social y Educación". Madrid. Publicaciones de la Escuela Nacional de la Administración Pública. 1972. Pág. 29.

A la vista de las observaciones empíricas que hemos tenido ocasión de constatar y de los resultados de los análisis estadísticos llevados a cabo, que se exponen en los capítulos siguientes, nuestro punto de partida en cuanto que las condiciones socio-económicas ambientales son las variables dominantes en el fracaso escolar, lo precisamos con otros dos aspectos a tener en cuenta:

- Las condiciones socio-económicas-culturales que rodean al niño, le proporcionan un desigual escenario que es condicionante de su ambiente psicológico.

- El ambiente psicológico en cuanto escenario de desarrollo de estímulo es limitativo en condiciones desiguales, no en lo que se refiere a la aptitud potencial, pero sí en cuanto al desarrollo de dicha aptitud.

Estos dos postulados constituyen el enmarque del esquema integrador de los análisis y explicaciones estadísticas así como de la interpretación de los resultados de nuestro trabajo.

3. OBJETIVOS DEL PRESENTE TRABAJO.

En la literatura reciente ha tenido cierto auge la investigación empírica acerca de las causas determinantes del denominado fracaso escolar. Nuestro trabajo quiere enmarcarse en esta línea y contribuir en alguna medida a su mejor conocimiento.

Retomando los presupuestos de diferentes estudios que se han centrado en la investigación del rendimiento académico y de las variables que lo explican, un primer paso a la hora de intentar encontrar soluciones objetivas al problema del fracaso escolar, sería señalar, una vez más, que son muchos los factores que inciden en el fracaso escolar y por tanto todos deberían ser tenidos en cuenta.

Habría que investigar todas aquellas variables personales del propio sujeto, variables relacionadas con el ambiente socio

económico, cultural y familiar del mismo, etc. y no debe olvidarse cuestionar también todo lo relacionado con el propio sistema escolar: actitud del profesorado, metodología que utiliza, contenidos, relación con los alumnos, expectativas hacia ellos, sistemas de evaluación, etc.

En este sentido, queremos hacer constar que no olvidamos las variables escolares señaladas anteriormente, y a cuyo estudio sería necesario dedicar nuevas investigaciones, aún cuando en nuestro caso nos vamos a centrar en el análisis de una serie de variables relacionadas con el propio alumno y su ambiente socio-económico, cultural y familiar para tratar de comprobar hasta que punto las condiciones socio-económicas ambientales que rodean al niño, por lo que de motivador tienen para él, son las variables dominantes en la explicación del fracaso escolar.

Pretendemos hacer alguna pequeña aportación en la formación de una metodología de aproximación al tema del fracaso escolar, para ello hemos elegido un enfoque ecléctico que utiliza aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos. Esto puede parecer poco ortodoxo, pero no debemos olvidar que el fenómeno educativo es multidimensional; por otra parte las ciencias que estudian el hombre deben utilizar los modelos de análisis de sus afines que han conseguido una mayor evolución, aunque esto suponga en un primer momento plagio, pronto llega la adaptación y por fin el rechazo de aquellos diseños que no han dado buenos resultados.

Empleamos algunos términos que hasta ahora no han podido ser identificados operativamente y lo único que cabe es admitir su multidimensionalidad, aún corriendo el riesgo de ser imprecisos al adoptar determinados criterios. Vamos a puntualizar cuál es nuestra postura y el porqué de la elección.

Como medida del rendimiento escolar hemos elegido las notas, conociendo las críticas de que son objeto la dudosa validez de las mismas como criterio. Nuestra elección se basa en que son por definición el criterio válido del rendimiento

por lo que se refiere a las decisiones burocráticas sobre el paso de un nivel a otro. El expediente académico es además el criterio válido en el mundo laboral, y la medida legal y oficial del rendimiento (Carabaña, 1979). (1)

La elección de las notas de lengua y matemáticas se basa en dos hechos: uno de ellos es que ambas áreas han sido consideradas y lo siguen siendo como instrumentos necesarios para la adquisición de los conocimientos, por otra parte los alumnos que fracasan en la escuela ocurre precisamente en estas áreas.

Se eligió la media de lengua y matemáticas y no una y otra nota por separado al comprobar en las actas de evaluación que en un gran porcentaje el alumno que no supera objetivos mínimos en una de ellas, figura también suspenso en la otra.

Con nuestro trabajo hemos intentado profundizar un poco más acerca de las conexiones entre algunas de las variables determinantes del fracaso escolar en quinto de E.G.B. en el sector de la enseñanza estatal y privada en la provincia de Badajoz.

La investigación consta de dos partes:

La primera fundamentalmente teórica, y la segunda eminentemente práctica.

En la primera parte se trata de determinar las variables explicativas relevantes (de entre las estudiadas) del fracaso escolar, así como de cuantificar en alguna medida la importancia de cada una de ellas.

Los objetivos que nos hemos propuesto son los siguientes:

- Conocer la situación del fracaso escolar de los alumnos de quinto de E.G.B. (curso 1983/84), en la provincia de Badajoz.
- Conocer la incidencia de determinadas variables.

(1) Carabaña, J. 1979: "Origen Social, Inteligencia y Rendimiento Académico al final de la E.G.B.". Temas de Investigación Educativa. Madrid. M.E.C. pág.34 y 35.

- Aislar variables con especial relevancia en el fracaso escolar.

La segunda parte está dedicada a la preparación y aplicación de una metodología concreta que sirve de tratamiento preventivo para el grupo y a la vez de compensatorio, evitando rendimientos por bajo de la marcha general de dicho grupo.

Los objetivos que nos hemos fijado son los siguientes:

- Selección de objetivos mínimos (según programas renovados) en lengua y matemáticas.
- Elaboración de estrategias de integración y participación en el trabajo de clase de todos los miembros del grupo.
- Elaboración de material de apoyo.

II DESCRIPCION Y FORMA DE OBTENCION DE LAS VARIABLES UTILIZADAS EN EL ESTUDIO

1. VARIABLES ESTUDIADAS.

A partir de los objetivos fijados para la primera parte del trabajo y anteriormente enunciados, hemos efectuado un diseño de investigación en el que tomamos como variables las siguientes:

a) Variables relativas a los hábitos y actitudes escolares (test Alfa).

- Hábitos de estudio.

b) Variables relativas a la personalidad del niño (test Cappa).

1. Actividad.

2. Reflexión.

c) Variables relativas a las aptitudes mentales (test Beta).

1. Atención.

2. Memoria.

3. Verbal.

4. Numérica.

5. Espacial.

6. Abstracta.

7. Global.

d) Variables relativas al ambiente socio-económico.

1. Estudio de los padres.

2. Profesión de los padres.

e) Variable de rendimiento académico.

2. CONDICIONES METODOLOGICAS CONTROLADAS PARA LA APLICACION DE LAS PRUEBAS PSICOLOGICAS.

Para que los resultados obtenidos pudieran ser comparables es obvio mantener unas condiciones idénticas en cada una de las aplicaciones, evitando así riegos que al margen de las propias

pruebas desvirtuaran las características buscadas en el alumnado.

En otro orden de cosas, y dada la magnitud del número de unidades a estudiar (41) tampoco se podía dilatar el tiempo que transcurriera entre la aplicación de las pruebas a la primera unidad, y a la última, ya que de ser así las últimas unidades se podían beneficiar al haber avanzado más en su programa, haber asimilado o repasado más contenidos, etc. en comparación con las primeras unidades. En este sentido, la aplicación de las pruebas se realizó entre los días 2 y 25 de mayo, de tal forma que el tiempo máximo que transcurrió entre la aplicación de la primera unidad y a la última fue de 18 días.

el control de variables extrañas se concretó en los siguientes puntos:

- Los tres aplicadores que participaron en el trabajo de campo, asistieron a unas sesiones de conocimiento de las pruebas sus contenidos, orden de aplicación, tiempo de descanso entre cada prueba, presentación a los alumnos de los objetivos del trabajo para obtener un óptimo de participación y motivación, etc.

- Posteriormente se aplicaron en una unidad experimental, para ver en la práctica la forma concreta de aplicación, familiarizarse con la mecánica, descubrir las dudas más frecuentes, etc. Así como unificar criterios sobre las ideas-estímulo para motivar al alumnado.

- En los contactos, previos a la aplicación, con los directores y tutores se pidió de forma expresa que no se comunicara nada a los alumnos, para evitar así la posible ansiedad y tensión ante la expectativa de unos "test".

- Cada unidad realizaría las pruebas en la misma aula en la que diariamente dan las clases, intentando con esto evitar otras novedades que pudieran restar atención en los alumnos. Esta norma sólo se modificaría en aquellos casos en los que el aula de la clase diaria no contara con unas condiciones imprescindibles de comodidad, amplitud, iluminación, ventilación, etc.

- Durante la jornada de aplicación se pedía el mayor

grado de tranquilidad en estas aulas, evitando interrupciones, sonido de timbres, etc.

- El orden de aplicación de las pruebas, así como los momentos de descanso se organizaron de la siguiente forma:

PRIMERA PRUEBA: Test Alfa (Actitudes).

Este test es el más corto de los tres que componen la batería de Cospa, no tiene un tiempo límite para su ejecución, con lo cual el alumno podía familiarizarse con los cuadernillos, hojas de respuestas, forma de cumplimentar las hojas, etc., con cierta tranquilidad.

SEGUNDA PRUEBA: Test Beta (Aptitudes).

Un factor importante de este es el control del tiempo. El ponerlo en segundo lugar después de uno corto que había servido como aprendizaje, nos garantizaba que el alumno había aprendido a manejar el material y a familiarizarse con el método, pero no estabas lo suficientemente cansado como para que perjudicara su rendimiento.

TERCERA PRUEBA: Test Cappa (Personalidad).

Es el más largo pero no existe control de tiempo, con lo cual el alumno podía cumplimentarlo con una cierta tranquilidad.

Después de cada prueba se descansaba durante quince minutos. No se daba por terminada una prueba mientras que no hubieran terminado todos los alumnos, por lo tanto nadie disfrutaba del descanso antes que los demás. Con esta norma se pretendía evitar que se precipitaran a terminar contestando aleatoriamente o sin suficiente atención, para obtener un mayor tiempo de descanso.

3. CONTENIDO DE LAS VARIABLES EVALUADAS EN LAS PRUEBAS PSICOLÓGICAS. PRUEBAS PSICOLÓGICAS, CONTENIDO DE LAS VARIABLES EVALUADAS.

La Bateria de Cospa consta de tres test: Alfa (cuestionario de hábitos y actitudes escolares), Beta (cuestionario de aptitudes), Cappa (cuestionario de personalidad). Entre los tres contabilizan un total de 19 variables que son las siguientes:

TEST ALFA:

- Hábitos de estudio.
- Hábitos de trabajo.
- Actitudes ante la enseñanza.
- Actitudes ante el profesorado.

TEST BETA:

- Atención.
- Memoria.
- Aptitud verbal.
- Aptitud numérica.
- Aptitud espacial.
- Aptitud abstracta.
- Aptitud mecánica.
- Datos globales.

TEST CAPPA:

- Emotividad.
- Actividad.
- Resonancia.
- Dominancia.
- Reflexión.
- Sociabilidad.
- Control voluntario.

El estudio anterior, que motivó la realización de

éste (1), puso de manifiesto la poca correlación que alguna de las mencionadas variables tenían con el fracaso escolar. Este es el motivo de que nos animara a eliminarlas, manteniendo exclusivamente las siguientes:

TEST ALFA:

- Hábitos de estudio: Se valora preferentemente la facilidad en leer y asimilar las materias, la concentración de la atención, la ambientación para el estudio y la regularidad en la preparación de las materias.

TEST BETA:

- Atención: Rapidez y exactitud en la realización de tareas simples.
- Memoria: Capacidad para retener información y recordar cosas que hace algún tiempo se aprendieron.
- Verbal: Capacidad para comprender rápidamente el significado de las palabras de un contexto verbal.
- Numérica: Aptitud para trabajar con números y resolver problemas de cálculo aritméticos
- Espacial: Aptitud para visualizar objetos en varias posiciones y comprender sus relaciones espaciales.
- Abstracta: Capacidad para abstraerse y resolver razonadamente problemas lógicos.
- Mecánica: Aptitud para comprender y resolver cuestiones de índole mecánica y técnica.
- Datos globales: Representa la valoración global de las pruebas mentales aplicadas.

(1) Nuestra hipótesis de partida está fundamentada en los resultados obtenidos en un trabajo anterior "Enseñanza compensatoria para un grupo de 5º E.G.B. con el fin de integrarlos en 6º E.G.B." Este proyecto fue financiado por el MEC en el Plan Programas de Innovación Educativa 1.983.

TEST CAPPA:

- Actividad: Impulso a la acción: Rapidez y prisa en la realización. Diligencia en el trabajo. Vitalidad y rigor físico.
- Reflexión: Gusto por la concentración. Tendencia a teorizar. Agrado a fantasear. Propensión a titubear en las reflexiones.

4. ENCUESTA A LOS PADRES.

Se invitó a que dicha encuesta fuese cumplimentada por todos los padres de los alumnos implicados en la muestra. El objeto de esta fue obtener información sobre las variables socio-económicas y culturales que pudieran incidir en mayor o menor medida en el resultado académico.

Los datos concretos que se les pedían fueron los siguientes:

4.1. Nivel de estudios del padre y de la madre distribuidos en seis categorías:

- 1) Primarios incompletos.
- 2) Primarios.
- 3) Bachiller elemental.
- 4) Bachiller Superior.
- 5) Carrera de grado medio.
- 6) Carrera superior.

(Los números de orden que figuran delante de cada categoría, serán los que se empleen para identificarlas en los estudios estadísticos y cuadros que posteriormente figuren).

En cada grupo familiar sólo se empleó una categoría o nivel, el mayor obtenido independientemente que correspondiera a la madre o al padre.

4.2. Nivel profesional del padre y de la madre. Aquí se preguntó por la profesión y categoría de cada uno de ellos. Como en el caso anterior sólo se cotejó el mayor de los dos, y también, aquí el número de orden servirá para identificarlos en cuadros posteriores.

- 1) Parados.
- 2) No activos: Pensionistas, jubilados...
- 3) No cualificados: Peones, personal subalterno, oficios, mineros, jornaleros...
- 4) Trabajos cualificados: Electricistas, mecánicos, administrativos, trabajadores de los servicios...
- 5) Técnicos y empleados medios: Peritajes, propietarios de una empresa agrícola, industriales con plantillas entre 5 y 20 empleados...
- 6) Directivos: Profesionales liberales, militares de carrera con graduación, grandes empresarios (más de 20 asalariados)...

4.3. Nivel económico. En este caso se pedía que encuadraran sus ingresos económicos familiares totales dentro de la categoría que le correspondiera. Las categorías propuestas fueron:

- Menos de 20.000 ptas/mes.
- Entre 30.000 y 40.000 ptas/mes.
- Entre 40.000 y 50.000 ptas/mes.
- Entre 50.000 y 70.000 ptas/mes.
- Entre 70.000 y 90.000 ptas/mes.

Al recoger esta información y contemplar que una gran mayoría de los encuestados no respondía en este apartado, dejando por lo tanto, reducida sensiblemente la muestra, optamos por no tenerlo en cuenta como variable en el estudio estadístico.

5. RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ALUMNO.

También utilizamos como fuente de datos las notas obtenidas por los alumnos en las áreas fundamentales de lengua y matemáticas en la evaluación de junio.

Ya que estas notas nos fueron enviadas atendiendo a diferentes criterios específicos de cada centro, hubieron de ser adaptadas a una agrupación única que consta de cinco niveles:

- 1) Suspenso.
- 2) Aprobado.
- 3) Bien.
- 4) Notable.
- 5) Sobresaliente.

Aunque hubiera sido suficiente con dos categorías: suspensos y aprobados, consideramos importante el desglosar más el concepto de "Aprobado" para poder estudiar posibles diferencias cualitativas en cuanto al rendimiento.

III DESCRIPCIÓN DE LA POBLACION

1. POBLACION.

La población está formada por el total de niños matriculados en 5º de E.G.B. en el curso académico 1983/84 en la provincia de Badajoz. El tamaño de la misma es de 13.104 niños.

Dado que una de las hipótesis relevantes del estudio está referida a la relación existente entre el fracaso escolar (o rendimiento académico) y el ambiente socio-económico en que se halla inmerso el niño, un criterio óptimo para la selección de la muestra parecía ser en principio proceder a un muestreo estratificado previa la construcción de estratos que recogiese aquella característica para cada uno de los niños.

La imposibilidad de disponer de la información suficiente para este objetivo llevó a la selección de un criterio alternativo para estratificar la población.

Dicho criterio consistió en dividir el conjunto de centros donde se cursa 5º de E.G.B. en la provincia de Badajoz en tres categorías:

1. Centros de ambiente socio-económico BAJO
2. Centros de ambiente socio-económico MEDIO
3. Centros de ambiente socio-económico ALTO.

Todas las unidades de 5º de E.G.B. que dependían de un mismo centro se han asociado a la categoría o estrato al que pertenecía el centro. De esta forma se encuentra toda la población dividida en unidades y cada una de estas encuadradas en un estrato.

2. DISEÑO DE LOS ESTRATOS.

Para el diseño de los estratos se atendió a las siguientes reglas objetivas y subjetivas:

En primer lugar se obtiene un listado de todos los centros de E.G.B. de la provincia de Badajoz diferenciados según su carácter público o privado; posteriormente, mediante la guía de centros de la Dirección Provincial del M.E.C., se consigue reseñar el número de unidades de cada centro, resultando, para la provincia de Badajoz, un total de 474 unidades de 5º de E.G.B.

Para la distribución por niveles socio-económicos, tomando como variable significativa el nivel de renta per cápita, utilizamos las tablas que publica BANESTO en su anuario Banesto del Mercado Español. 1983; estas tablas nos parecían las más adecuadas ya que recogen los niveles de renta municipal de toda España.(1)

Para contrastar los datos ofrecidos por este anuario, utilizamos el informe FOESSA 1975/83, la reseña estadística de España del año 1983 publicada por el I.N.E. y el informe de las Cajas de Ahorros Confederadas de 1.983. Para obtener datos de las distintas localidades usamos el nomenclator comercial Pueblos de España, publicado por NCCOPE en 1982. Los datos referentes a la cantidad humana los recogimos de la reseña de población de Derecho, según la rectificación del padrón municipal de habitantes referida al 31 de marzo

(1)En este anuario se señalan 10 niveles de renta (datos referidos a 1981):Desde el inferior (nivel 1:hasta 170.000 ptas/año),hasta el superior (nivel 10:más de 750.000 ptas/año); la provincia de Badajoz se mueve entre los niveles 2 y 6 (de 170.000 a 420.000 ptas/año)por lo que decidimos clasificar como sigue: 2.nivel bajo(hasta 200.000 ptas/año);3 y 4 nivel medio(hasta 280.000 ptas/año);5 y 6 nivel alto(hasta 420.000 ptas/año.)

de 1.982.

El criterio renta per cápita, si bien resultó bastante eficaz, en algunos casos no era asimilable a todo el núcleo poblacional que tratábamos por lo que hubo que rectificar tal criterio, en el sentido de modificar el nivel asimilable según las características de la zona a tratar — (extraradios, pueblos de colonización, etc.). Incluso, en las situaciones de mayor duda (no más de 10 localidades) se recurrió a la clasificación, dentro de nuestros presupuestos, de los municipios por parte de la inspección técnica de E.G.B.

Resultado de toda esta información fue una tabla de centros de E.G.B., con cada unidad de 52, diferenciados en públicos y privados, que estaba dividida en los tres grandes bloques de niveles de renta, resultando de la siguiente forma:

- 57 unidades para el nivel BAJO
- 331 unidades para el nivel MEDIO
- 86 unidades para el nivel ALTO

El resultado de tal estratificación por centros y por unidades se recoge en el cuadro III.1.

Una información adicional interesante sobre la población se refiere al tipo de centro, público o privado, por cuanto es objeto de estudio. Esta información se recoge en el cuadro III.2.

CUADRO III. 1:
POBLACION, CENTROS Y UNIDADES SEGUN EL AMBIENTE
SOCIOECONOMICO

| AMBIENTE SOCIOECONOM. | Nº CENTROS | | Nº UNIDADES | | Nº DE NIÑOS | |
|--------------------------|------------|------|-------------|------|-------------|--|
| | | % | | % | | |
| BAJO | 37 | 12,4 | 57 | 12,1 | - | |
| MEDIO | 217 | 72 | 331 | 69,8 | - | |
| ALTO | 47 | 15,6 | 86 | 18,1 | - | |
| TOTAL... | 301 | 100 | 474 | 100 | 13.104 | |

CUADRO III. 2:
POBLACION, CENTROS Y UNIDADES SEGUN EL TIPO DE CENTRO

| TIPO CENTRO | Nº CENTROS | | Nº UNIDADES | | Nº DE NIÑOS | |
|-------------|------------|-------|-------------|-------|-------------|------|
| | | % | | % | | % |
| PUBLICO | 253 | 84,06 | 412 | 86,92 | 10486 | 80,6 |
| PRIVADO | 48 | 15,94 | 62 | 13,08 | 2618 | 19,4 |
| TOTAL... | 301 | 100 | 474 | 100 | 13104 | 100 |

1. Hay que hacer notar que la catalogación de los centros de toda la provincia según el "ambiente socioeconómico" es compleja y necesariamente algunos "errores" de clasificación se han deslizado. Algunos de estos "errores" serán detectados en algunas unidades de la muestra como ya comentaremos, y por ello será necesario una reclasificación en la misma. Sin embargo creemos oportuno realizar tal estratificación a fin de asegurarnos una presencia adecuada en la muestra de unidades pertenecientes a los estratos extremos.
2. También hay que advertir que la denominación BAJO, MEDIO y ALTO para referirnos a los estratos es completamente arbitraria y sólo ha de buscarse su significación dentro del ámbito de la provincia de Badajoz.

IV MUESTRA

Por razones de costo y medios materiales se fijó finalmente el tamaño de la muestra en 41 unidades, que representó el 8'65% de total de unidades de 5º de E.G.B. de la provincia de Badajoz. En cada estrato, el número de unidades escogidas ha sido proporcional al de unidades pertenecientes al mismo en la población, siguiéndose por tanto un muestreo estratificado con afijación proporcional, y dentro de cada estrato, aquellas se han seleccionado aleatoriamente.

Tal forma de proceder nos llevó a la obtención de una muestra que llamaremos teórica, por contraposición a la que más adelante denominaremos muestra efectiva. Dicha muestra teórica estratificada según el ambiente económico queda recogida en el cuadro IV.1.

La que denominaremos muestra efectiva se derivó de la muestra teórica de la siguiente forma:

1. Se eliminaron todos los alumnos de los que no se disponía de alguna información. Ello afectó en cuatro casos a unidades enteras con lo que el número de unidades disponibles se redujo de 41 a 37.
2. Algunas unidades se reclasificaron en los estratos considerados una vez obtenida la muestra, tomando como criterio el nivel medio de estudios de los padres en las unidades. (1)

(1) Para llevar a cabo la reclasificación se utilizó el siguiente criterio:

1. Las unidades encuadradas en el nivel medio, siendo el nivel de estudios de los padres inferior a 1.5 se trasladaron al nivel bajo y las de nivel bajo siendo el nivel de estudios de los padres superior a 1.5, pasaron al nivel medio.
2. Las unidades situadas en el nivel medio, siendo el nivel de

| AMBIENTE SOCIOECONOM. | Nº CENTROS % | | Nº UNIDADES % | | Nº DE NIÑOS % | |
|--------------------------|-----------------|------|------------------|------|------------------|-----|
| | BAJO | 5 | 13,2 | 5 | 12,2 | 89 |
| MEDIO | 26 | 68,4 | 28 | 68,3 | 765 | 69 |
| ALTO | 7 | 18,4 | 8 | 19,5 | 255 | 23 |
| TOTAL... | 38 | 100 | 41 | 100 | 1.109 | 100 |

CUADRO IV.1.

MUESTRA TEORICA. CENTROS, UNIDADES Y NIÑOS SEGUN EL AMBIENTE SOCIOECONOMICO DEL CENTRO

| AMBIENTE SOCIOECONOM. | Nº CENTROS % | | Nº UNIDADES % | | Nº DE NIÑOS % | |
|--------------------------|-----------------|------|------------------|------|------------------|------|
| | BAJO | 7 | 20,6 | 7 | 18,9 | 111 |
| MEDIO | 20 | 58,8 | 22 | 59,5 | 418 | 58,9 |
| ALTO | 7 | 20,6 | 8 | 21,6 | 181 | 25,5 |
| TOTAL... | 34 | 100 | 37 | 100 | 710 | 100 |

CUADRO IV.2.

MUESTRA EFECTIVA. CENTROS, UNIDADES Y NIÑOS SEGUN EL AMBIENTE SOCIOECONOMICO DEL CENTRO

| TIPO CENTRO | Nº CENTROS % | | Nº UNIDADES % | | Nº DE NIÑOS % | |
|-------------|-----------------|------|------------------|------|------------------|------|
| | PUBLICO | 30 | 88,2 | 32 | 86,5 | 619 |
| PRIVADO | 4 | 11,8 | 5 | 13,5 | 91 | 12,8 |
| TOTAL... | 34 | 100 | 37 | 100 | 710 | 100 |

CUADRO IV.3.

MUESTRA EFECTIVA. CENTROS, UNIDADES Y NIÑOS SEGUN EL TIPO DE CENTRO

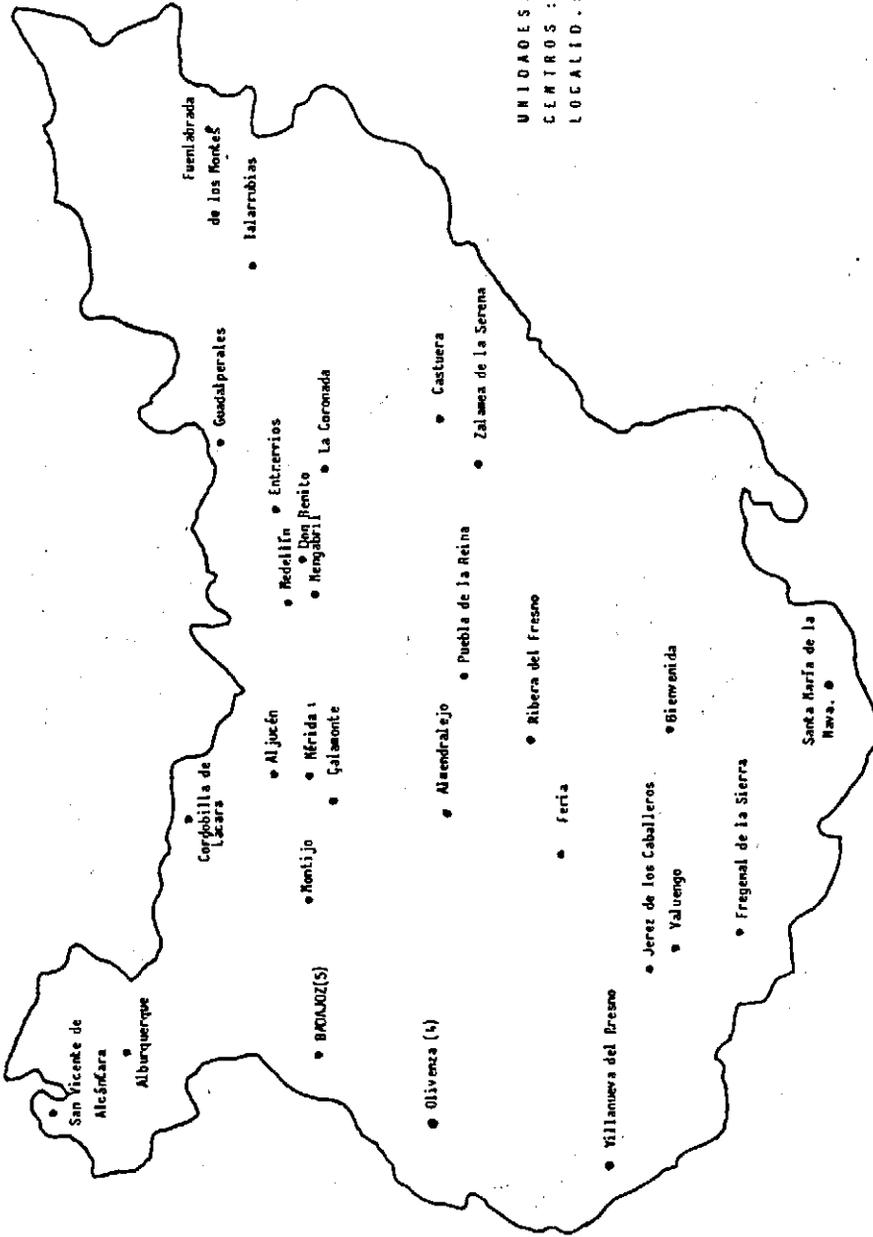
El resultado se ofrece en el cuadro IV.2 donde la muestra efectiva aparece distribuida por estratos según el ambiente socio-económico. La distribución de la muestra efectiva por tipo de centro se recoge en el cuadro IV.3. La distribución geográfica de la muestra efectiva es presentada posteriormente en el mapa 1. Se presenta así mismo dicha distribución considerándose respectivamente las unidades de ambiente socio-económico bajo, medio y alto en los mapas 2, 3 y 4.

estudios de los padres superior a 2.25, se trasladaron al nivel alto y las encuadradas en primera instancia en este nivel, con nivel de estudios de los padres inferior a 2.25 pasaron al medio.

DISTRIBUCION ESPACIAL DE LA MUESTRA

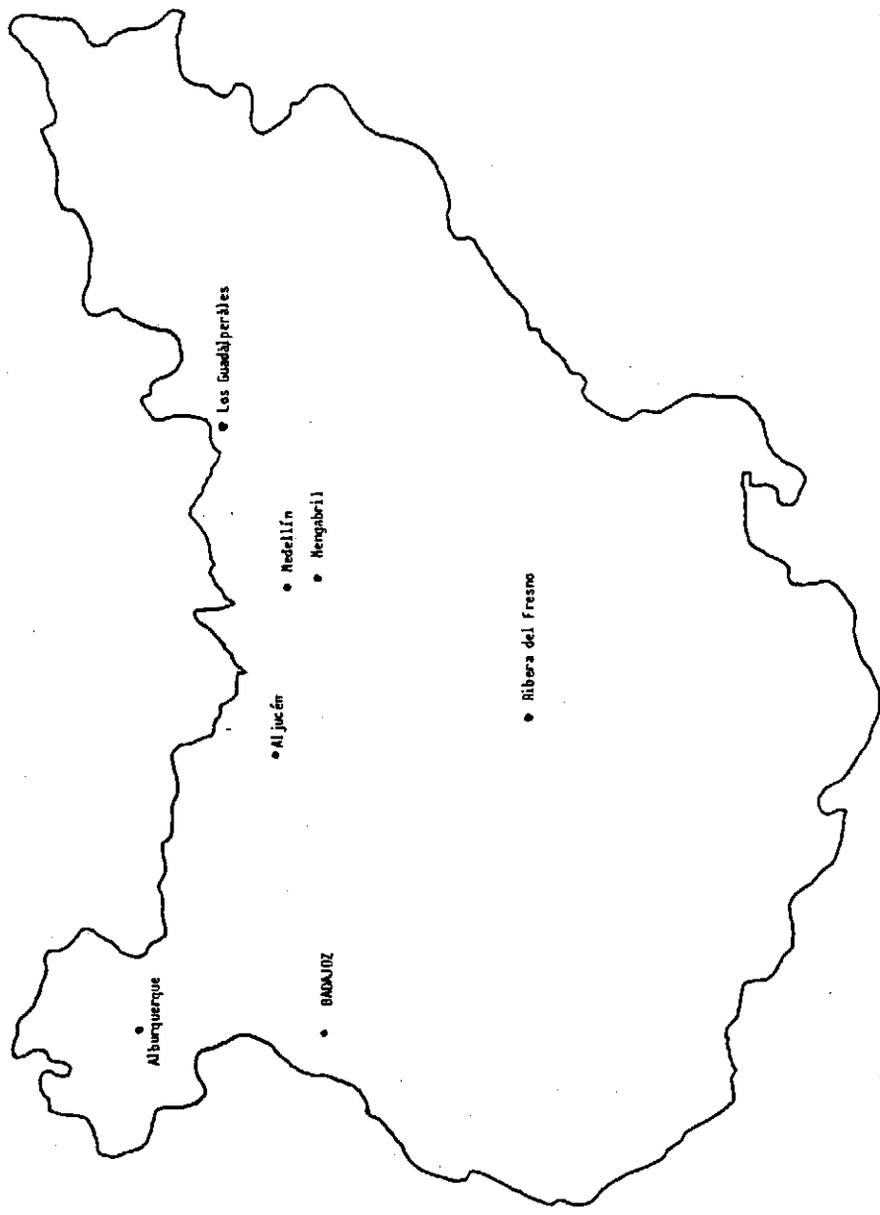
Aunque la distribución espacial de los centros a estudiar es resultado de un proceso aleatorio, queremos comprobar si existe homogeneidad en la misma. En el mapa de distribución geográfica de la muestra efectiva se observa que los núcleos se distribuyen de manera homogénea siendo el índice de dispersión de 1'3 lo que indica que hay un equilibrio en la distribución de los centros. Sólomente reseñar algún indicio de agrupamiento en la zona de las Vegas Altas que no influye para nada en los resultados del estudio.

Por lo que respecta a los mapas de distribución por niveles socio-económicos, observamos que tanto el nivel alto como el bajo, se agrupan en torno a las Vegas del Guadiana. Esta localización de los centros a estudiar nos apoya en el hecho de que geográficamente nuestra muestra se reparte de una manera equilibrada en la provincia.

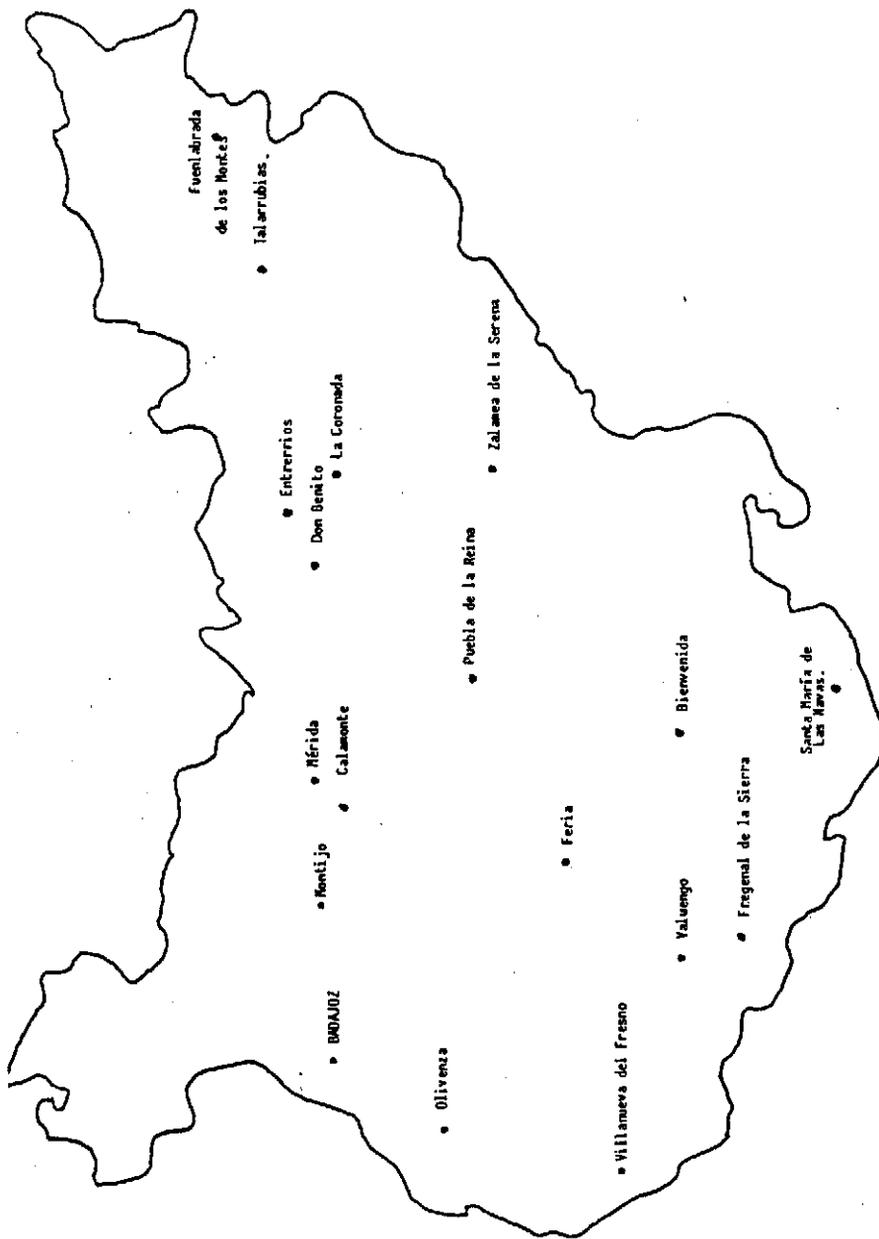


UNIDADES : 41
CENTROS : 38
LOCALIDADES : 29

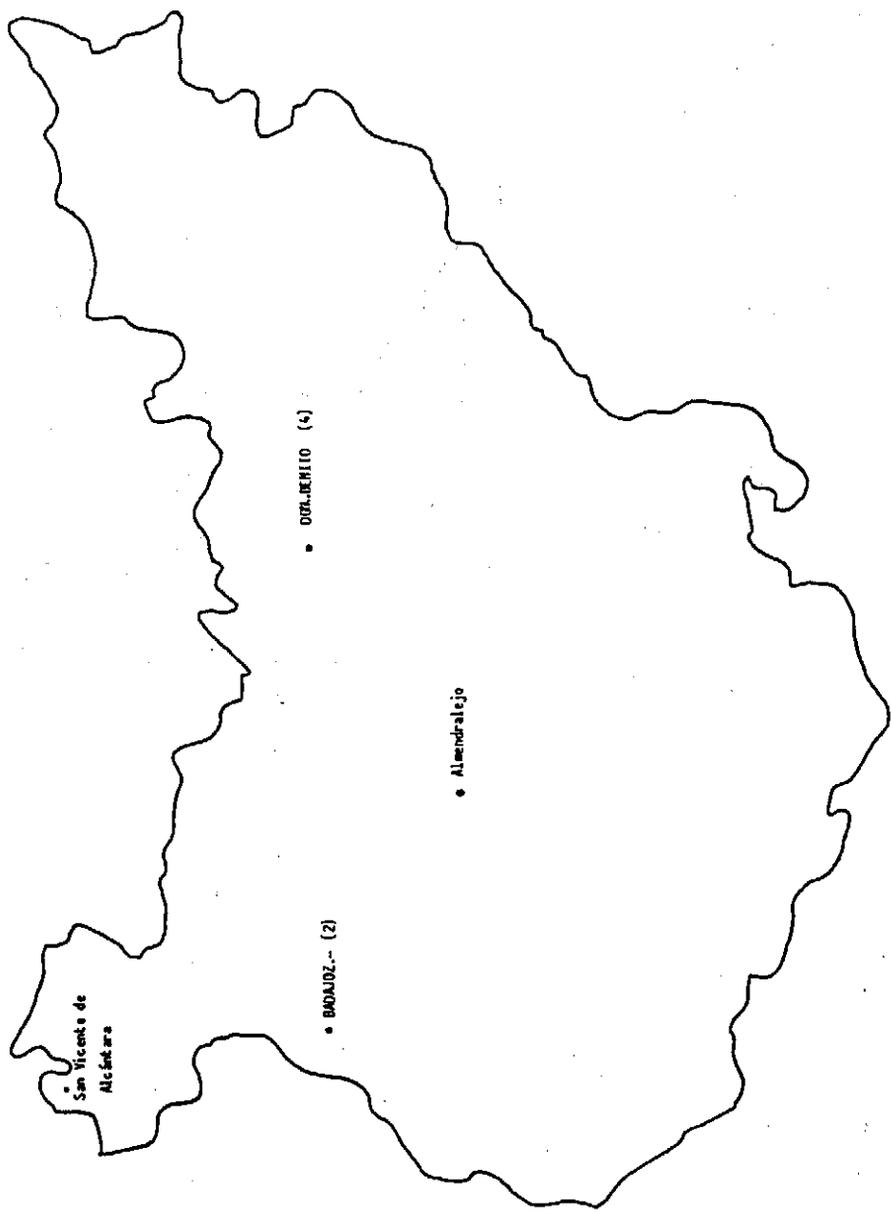
DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LA MUESTRA



DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LAS UNIDADES DE AMBIENTE SOCIOECONOMICO BAJO EN LA MUESTRA EFECTIVA



DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LAS UNIDADES DE AMBIENTE SOCIOECONOMICO MEDIO
EN LA MUESTRA EFECTIVA



DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LAS UNIDADES DE AMBIENTE SOCIOECONOMICO ALTO
EN LA MUESTRA EFECTIVA

V TECNICAS UTILIZADAS EN EL ANALISIS

Pueden agruparse en tres grupos las técnicas utilizadas sucesivamente en el análisis:

1. Descripción estadística de las variables implicadas,
2. La comúnmente denominada análisis de varianza.
3. El análisis de regresión.

UNO. La descripción estadística previa de las variables utilizadas se llevó a cabo considerando varias agrupaciones de la muestra y obteniendo los valores representativos de cada una de las variables para cada una de las agrupaciones. Estas, se realizaron intentando extraer la mayor parte de información, contenida en la muestra, relevante para nuestro estudio, y fueron las siguientes:

- a) Agrupación por unidades (cuadro VI.1.).
- b) Agrupación de unidades según el ambiente socio-económico al que han sido asociadas (cuadro VI.2).
- c) Agrupación de unidades según el tipo de centro al que pertenecen. (cuadro VI.3.).
- d) Agrupación de los niños según el nivel de estudios de los padres (cuadro VI.4).
- e) Agrupación de los niños según la aptitud global de los mismos- (cuadro VI.5).
- f) Agrupación de los niños según el rendimiento académico obtenido por los mismos (cuadro VI.6).

DOS. La técnica del análisis de varianza es utilizada en segunda instancia a fin de obtener una idea inicial de las principales variables determinantes del rendimiento académico de entre las que estamos considerando.

Aún cuando un comentario más detallado se hará posteriormente, baste decir de momento que, en primer lugar, se trata de determinar mediante un conjunto de test estadísticos cuadro VI.7 si las notas medias obtenidas para distintos rangos estable-

cidos de cada una de las restantes variables son estadísticamente diferentes de forma significativa y por consiguiente deducirse dependencia estadística entre la variable nota y alguna de las otras variables que estamos considerando en principio como explicativas. Una forma similar de detectar tal dependencia se obtiene comprobando si los valores medios de cada una de dichas variables, teóricamente explicativas, para distintos rangos establecidos en la variable nota, son estadísticamente distintos de forma significativa. Los estadísticos que lo contrastan se recogen en el cuadro VI.8.

TRES. Como es bien conocido el clásico análisis de varianzas presupone ciertas limitaciones como consecuencia fundamentalmente de que se analiza la dependencia estadística entre dos variables independientemente de la posible relación existente entre estas dos variables con otras. Dicha limitación puede superarse mediante la utilización del análisis de regresión que permite tener en cuenta la relación de otras variables con el par de variables cuya dependencia estadística, objeto de estudio, puede venir influido por aquéllas. Esto puede hacer posible en algunos casos detectar correlación entre dos variables atribuible en último extremo, en parte o en su totalidad, a otra u otras variables con las que están relacionadas, lo cual no sería factible mediante el simple análisis de varianzas entre pares de variables (1).

El análisis de regresión ha sido empleado pues en tercer lugar, en base a la idea proporcionada por el análisis de varianza, con objeto de determinar finalmente las variables explicativas relevantes del fracaso escolar, así como cuantificar en alguna medida la importancia de cada una de ellas.

Las ecuaciones estimadas en el análisis de regresión aparecen recogidas en los cuadros VI.9, VI.10 y VI.11, y su comentario se realizará en el apartado siguiente.

(1) De lo dicho no se sigue la bondad definitiva del análisis de regresión, alguna de cuyas necesarias hipótesis son de dudoso cumplimiento en nuestro estudio (por ejemplo la linealidad) y

VI **RESULTADOS**

En el cuadro VI.1 son presentados los valores medios de las variables para cada una de las unidades, salvo en las tres primeras columnas donde se ofrecen por este orden: El número de alumnos que componen la unidad, el número de alumnos de dicha unidad de los que no ha sido posible obtener alguna clase de información requerida (2), y por último como diferencia de las dos columnas anteriores el número de alumnos de la unidad que han sido tenidos en cuenta en el análisis.

Se han incluido en la relación aquellas unidades de las que no hemos obtenido información para ningún niño, no apareciendo lógicamente en las filas correspondientes a éstas ningún valor para las variables objeto de análisis. Las unidades han sido ordenadas según el valor que la variable nivel de estudios de los padres toman en media para cada una de aquéllas.

Las siete primeras unidades que se relacionan están clasificadas en el nivel alto, las veinticinco siguientes (de las que de tres no se dispone información) en el nivel medio, y las nueve últimas (de una no se dispone de información) en el nivel bajo.

En la última fila del cuadro, que se incluirá también en los siguientes, se ofrece para el conjunto de la muestra los mismos datos que para cada una de las unidades, y por tanto son útiles valores de referencia a la hora de hacer comparaciones.

En cualquier caso aunque pueda arrojar alguna luz no nos permite detectar la cadena causal-explicativa del fenómeno dada la multiplicidad de relaciones entre las variables.

Nótese, por otro lado, que en último término el análisis de regresión es un análisis de varianzas donde las variables consideradas son la variable dependiente de una combinación lineal de las variables explicativas.

Un resultado relevante lo constituye el hecho de que el nivel medio de estudio de los padres para el conjunto de la muestra sea simplemente el de estudios primarios (3). Por otro lado, también para el conjunto de la muestra, los valores en percentiles de las variables, medidas a través de los test están en media alrededor de 50 como era de esperar. Así mismo es importante destacar a la vista del cuadro, que los patrones de calificación académica para cada una de las unidades no parecen ser excesivamente homogéneos. Esto ya ha sido señalado en numerosos estudios y algún comentario adicional sobre este aspecto será realizado más adelante.

En el cuadro VI.2 las unidades están agrupadas según el ambiente socio-económico que hemos asociado al centro y puede observarse cómo a medida que pasamos del nivel 1 (bajo) al nivel 3 (alto), tanto el rendimiento académico (medido a través de las notas) como las aptitudes globales de los niños son más altos. Igualmente el nivel de estudios de los padres está asociado al nivel socio-económico del centro (4), de modo que el nivel 1 corresponde la puntuación más baja en el nivel de estudios de los padres (5), y al nivel 3 corresponde la puntuación más alta.

En el cuadro VI.3 donde los valores medios de las variables agrupan a las unidades según el tipo de centro al que pertenecen (público o privado), observamos en primer lugar que el nivel de estudios y profesional de los padres de los niños que asisten a centros públicos es más bajo por media que el de los padres de alumnos de centros privados. "En general una de las consecuencias del origen social de las familias es la escolarización diferencial en centros privados o públicos, de donde se deduce que a nivel educativo, el reclutamiento de los niños en estos tipos de centros refleja en cierta medida el origen social diferencial", como afirma Ma Ros (6) en su estudio.

(2) Ello puede obedecer a múltiples causas: No asistencia a clase del niño el día de la prueba, no cumplimentación por los padres de las encuestas, no remisión por los centros de dichas encuestas, etc.

Observamos también, por otra parte que en los centros públicos, la puntuación correspondiente a la aptitud y hábitos de estudios de los niños es más baja por media que en los centros privados, sin embargo, y es un dato interesante, podemos comprobar cómo a diferencia de lo que cabría esperarse lógicamente, el rendimiento escolar de los niños de los centro públicos es superior que el de los privados.

El cuadro VI.4 considera la muestra dividida según el nivel de estudios de los padres de los 710 niños que la componen. Lo primero a destacar, relacionado con lo que ya comentamos en el cuadro VI.1 es el bajo nivel de estudios de los padres. Un 79% de los niños tienen padres con estudios no superiores a los primarios, y más aún un 46% de los padres ni siquiera tienen estudios primarios.

Por otro lado el cuadro evidencia una asociación positiva, aunque con distinta intensidad, entre el nivel de estudios de los padres y el resto de variables que consideramos teóricamente explicativas del rendimiento académico: Variable de aptitud, hábitos de estudios, variables de personalidad (actividad y reflexión) y también, como era de esperar con la denominada nivel profesional de los padres. Se produce de esta forma un fenómeno ya señalado en otros estudios, como es el de la relativamente fuerte interrelación de las variables explicativas que impide discernir convenientemente las relaciones de causalidad existente en el proceso explicativo del rendimiento académico.

El cuadro VI.5 muestra cuatro subgrupos de niños con distintas aptitudes según las puntuaciones globales del test de aptitud utilizado. Dichos subgrupos se construyeron estableciendo primeramente intervalos de 10 puntos entre 0 y 100 para observar cómo el resto de las variables se comportaban en cada uno de estos

(3) ~~Nota~~ que el valor asignado al nivel de estudios primarios es 2 y el valor que en media toma dicha variable para el conjunto de la muestra es 1.99.

intervalos (fundamentalmente la variable nota). Diferencias apreciables se encontraron entre los intervalos señalados en el cuadro pero no dentro de ellos, por lo que son aquellos los que se presentan.

Puede observarse una asociación positiva entre la variable aptitud y el resto de las variables explicativas análogamente a lo que en el cuadro anterior ocurría entre la variable nivel de estudios de los padres y las restantes, pero además, como comprobaremos más adelante al utilizar las técnicas estadísticas que se mencionaron en el apartado anterior, se desprende un relativamente alto grado de asociación entre la variable aptitud y la variable nota que mide el rendimiento académico.

Finalmente en el cuadro VI.6 se presentan los niños agrupados según su rendimiento académico tal como nosotros lo estamos midiendo, lo que nos permite tener una primera aproximación a la relación existente entre esta y las variables explicativas utilizadas. Basta decir de momento que no cabe duda de la asociación positiva entre la variable dependiente nota y todas las variables explicativas.

A continuación tras haber completado el aspecto descriptivo presentamos en los cuadros VI.7 y VI.8 los resultados del análisis de varianza utilizado al objeto de contrastar estadísticamente la significatividad o no de las relaciones que hemos avanzado.

El primero de ambos cuadros ofrece los valores del test clásico de análisis de varianza cuando se relaciona la varia

(4) Nótese no obstante que ello está forzado un tanto por la regla de reclasificación que nosotros mismos establecimos para distribuir los centros según el ambiente socio-económico.

(5) También al nivel profesional aunque como ya dijimos el valor de esta variable puede presentar problemas de interpretación.

(6) Ros M^a: "La investigación sobre el rendimiento académico: hacia una exploración de algunas variables asociadas". Temas de investigación educativa, pág.175/184, MEC, Madrid 1979.

ble nota con todas y cada una de las variables explicativas. Los cuadros VI.7. y VI.8, vienen a ser las dos caras de una misma moneda, y así mientras el primero contrasta como hipótesis nula la ausencia de diferencias significativas en los valores de la variable nota para los distintos rangos que hemos establecido en cada una de las variables explicativas (7), el segundo contrasta la ausencia de diferencias significativas en los valores de cada una de estas variables para los cinco intervalos establecidos en la variable nota.

Como es bien conocido el estadístico utilizado para estos contrastes se distribuye como una F. de Snedecor con unos ciertos grados de libertad. Dichos grados de libertad son presentados entre paréntesis bajo el valor que toma el estadístico en cada caso y como puede comprobarse en todos los casos son rechazadas las hipótesis nula a los niveles de significación de 1%, 5% y 10% habitualmente considerados.

Supuesto que este test estuviese correctamente aplicado, al rechazar la hipótesis nula concluiríamos la existencia de relación estadísticamente significativa entre la variable nota y cada una de las variables teóricamente explicativas. Si se tienen en cuenta los grados de rechazo de las hipótesis nula, dicha relación es menor con las variables de personalidad y mayor con la variable de aptitud global (8). Las restantes variables también presentan un grado importante de rechazo de la hipótesis nula.

Uno de los supuestos implícito para la aplicación correcta del test F. clásico exige la igualdad de varianzas de las variable en los intervalos establecidos para la otra variable. Esta hipótesis es contrastada mediante el test de Levene cuyo estadístico se distribuye bajo la hipótesis nula de igualdad de varianzas, como una F. de Snedecor con los grados de libertad que en cada caso se señalan en la 2ª fila de los cuadros junto al valor del estadístico. En la mayoría de los casos como puede comprobarse se acepta la hipótesis nula siendo entonces correcta la aplicación del test F. clásico pero en algunos no ocurre esto (9), por lo que invalidada la aplicación correcta del test F. clásico deberíamos acudir en esos casos a alguno de

los tests que no suponen igualdad de varianzas como son el de Welch y el de Brown-Forsythe que se ofrecen en las filas tercera y cuarta de los cuadros.

En cualquier caso, en aquéllas situaciones en las que hemos de acudir a estos tests se concluye también relación significativa de la variable nota con la variable explicativa correspondiente.

Resumiendo, podemos decir que en base a la técnica de análisis de varianza puede concluirse la existencia de relación estadísticamente significativa entre la variable nota y todas y cada una de las restantes variables. Así mismo que dicha relación es mayor con las siguientes variables: Aptitud global (10), nivel de estudios de los padres y hábitos de estudio.

Como ya decíamos en el apartado anterior la técnica de análisis de varianza tal y como la hemos empleado nos permite descubrir la asociación o no entre pares de variables. Sin embargo comentábamos también los peligros del análisis aislado de pares de variables cuando existen interrelaciones considerables, como es nuestro caso, en el conjunto de variables objeto de estudio. Es por ello por lo que un paso más lo constituía el análisis de regresión. Este análisis es el que presentamos a continuación.

Los cuadros VI.9, VI.10 y VI.11 presentan diferentes regresiones atendiendo a distintos tipos de submuestras. La submuestra para la que estamos estimando la regresión se señala a la izquierda. Cada una de las primeras columnas recoge los coeficientes estimados asociados a las variables explicativas de la nota que es la considerada como dependiente, mencionadas arriba en cada columna. Como puede apreciarse, en todas las regresiones se han considerado un término constante. El valor del estadístico

(7) Para las variables psicológicas que medimos a través de los test con las puntuaciones en percentiles, hemos tomado intervalos de 10 en 10 entre 0 y 100. Para las variables nivel de estudios y profesional de los padres se han considerado los 6 niveles definidos en el apartado II.

"t" para los coeficientes estadísticamente significativos al 5% se presentan entre paréntesis bajo los mismos, señalándose con un asterisco aquellos coeficientes estimados no estadísticamente significativos(11). En las últimas columnas se señalan el número de observaciones con el que se ha estimado cada regresión, el coeficiente de determinación normal y el ajustado, la desviación estandar estimada de la regresión y el valor del estadístico "F" que contrasta la bondad del conjunto de la regresión. En todos los cuadros se presenta en la última fila el resultado de la regresión con la muestra completa sobre todas las variables teóricamente explicativas(12).

En primer lugar, hemos intentado aislar la variable nivel de estudios de los padres considerando submuestras de niños tales que sus padres tengan el mismo nivel de estudios. Con ello intentamos estudiar el efecto de las restantes variables.

Dos submuestras, la cuarta y la sexta, cuentan con escasos números de observaciones y consiguientemente no resultan relevantes(13). Cabe notar, que aunque no se presentó, hemos llevado a cabo una regresión tomando como submuestras todos los niños hijos de padres con estudios superiores al nivel de bachillerato elemental. En dicha regresión, que contaba con 84 observaciones, no resultó significativa ninguna de las variables que se señalan en el cuadro VI.9.

Teniendo en cuenta este resultado y los que se muestran en el cuadro, puede concluirse:

(8) Dentro de las variables aptitudinales la relación más elevada se presenta con las variables memoria, aptitud verbal, numérica y también aptitud espacial. Las variables atención y aptitud abstracta parecen tener una menor relación. Nótese también que nuestra definición de la variable nota podría ser causa de que su relación con las variables de aptitud verbal y numérica estuviese algo sesgada al alza en relación con lo que mostraría si se utilizase una variable de rendimiento académico más genérica.

1. las variables de personalidad (actividad y reflexión) no resultan significativas en ningún caso. Esto no está en contradicción con nuestra anterior afirmación de relación estadística significativa de la variable nota con todas las variables que hemos tenido en cuenta. Entonces considerábamos dicha relación en forma aislada para cada variable, y cuando pasamos a una consideración conjunta de los mismos, la información que proporcionan en este caso las variables actividad y reflexión puede estar captada por otras de las variables estadísticamente significativas de la regresión. Ya mencionamos los problemas de interrelación entre las variables y la dificultad de aislar las causas últimas.

En cualquier caso las variables de personalidad, actividad y reflexión, que dejan de ser significativas al considerarlas conjuntamente con otras variables, son las que menor relación presentaban con la variable de rendimiento académico al considerarlas aisladamente.

2. Los hábitos de estudios, así como las aptitudes globales de los niños, parecen explicar la nota cuando el nivel de estudios de los padres es bajo, no siendo así cuando es alto.

Aunque algunas reservas se hacen necesarias, ya que para niveles de estudios de los padres altos el número de observaciones con la que se cuenta no es elevado, este resultado puede explicarse.

Si para niños hijos de padres con un nivel de estudios alto no explican la nota ni sus aptitudes globales ni sus hábitos de estudios, posiblemente el "éxito escolar" de estos chi-

(9) Por ejemplo, en el cuadro VI.7 se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas de la variable nota para cada uno de los intervalos establecidos en la variable nivel de estudios de los padres.

(10) Ya vimos que dentro de esta variable genérica de aptitud la mayor asociación se encontraba con las variables memorias, aptitud verbal, aptitud numérica y aptitud espacial.

cos(14), aunque sus capacidades intelectuales no fueran muy altas, pudiera hipotéticamente venir explicado por la influencia de otras variables derivadas de las propias condiciones de clase social de origen como motivación hacia el estudio, expectativas de futuro, etc., cuyo efecto podría no registrarse total y directamente sobre el desarrollo de capacidades intelectuales, sino sobre toda una serie de actitudes ante el estudio y la realidad escolar (mayor adaptación, por ejemplo) que no han sido controladas en nuestro estudio.

Otra posible explicación alternativa residiría en una fuerte relación para este segmento de la muestra de la variable nivel de estudio de los padres con la aptitud global y los hábitos de estudios de los niños, por lo que el propio nivel de estudios de los padres contendría la información que proporcionan aquéllas variables, no resultando por ello significativas estadísticamente.

El cuadro VI.10, recoge regresiones por submuestras según la aptitud global de los niños, y en él puede apreciarse que:

1. Las variables de personalidad al igual que en el caso anterior no resultan significativas. Un resultado análogo es obtenido por María Ros y J. Carabaña en sus trabajos.
2. El nivel de estudios de los padres explica la nota cuando las aptitudes globales de los niños son bajas, pero no es así para aptitudes globales altas. Algo similar puede decirse para la variable hábitos de estudios.

(11) Es importante señalar respecto a los valores de los coeficientes estimados que aparecen en los cuadros que: 1) Los que son estadísticamente significativos están calculados en la regresión sobre el conjunto de las variables que están asociadas a los mismos.

2) Los que no son estadísticamente significativos resultan de añadir únicamente a este conjunto de variables significativas (distintas en cada regresión) cada una de las no significativas

En base a esto podría decirse que independientemente de la incuestionable influencia de partida que ejerce el ambiente familiar y el nivel socio-cultural del mismo sobre el desarrollo de la capacidad intelectual del niño, para niños con idénticas aptitudes y aptitudes globales altas, no es ni la clase social de origen ni sus propios hábitos de estudio lo que explica su buen rendimiento, por lo que haciendo la salvedad de que habría otras variables que lógicamente podrían influir y no han sido controladas, posiblemente para estos niños sean sus propias aptitudes globales altas las que explican su buen rendimiento.

Hemos pretendido por último el condicionante o la posible influencia que supone para estos niños el estudiar en centros públicos o hacerlo en centros privados. Se presenta para ello el cuadro VI.11, donde considerando como submuestras estas dos alternativas hemos llevado a cabo la regresión sobre el conjunto completo de variables supuestamente explicativas. Información complementaria es la que se ofreció en el cuadro VI.3, ya comentado, y la que aportan los cuadros del VI.12 al VI.15.

De esta información complementaria cabe destacar en primer lugar, según se observa en el cuadro VI.15, que mientras el 62'7% de los niños que estudian en centros privados tienen una puntuación de aptitud global superior a 60, este porcentaje se reduce a 44'4 para niños que estudian en centros públicos.

Por otro lado, si nos fijamos en el nivel de estudios de los padres, cuadro VI.13, comprobamos una enorme diferencia. Mientras casi la mitad, exactamente un 49'1% de los niños que estudian en centros públicos tienen padres que no poseen siquiera estudios primarios, este porcentaje es de 23'1% para niños que estadísticamente.

Por otro lado, conviene así mismo decir que los valores de los coeficientes de determinación de la desviación estandar y del tests "F" están calculados en la regresión sobre las variables estadísticamente significativas únicamente.

(12) Nótese que no se ha tenido en cuenta cada una de las variables aptitudinales, sino únicamente la variable resumen de las mismas

estudian en centros privados. En el otro extremo, mientras sólo el 17'2% de los padres cuyos hijos estudian en centros públicos tienen estudios superiores a los primarios, este porcentaje aumentó hasta un 46'2% en centros privados.

En la variable hábito de estudios no se encuentran, sin embargo, diferencias apreciables entre niños que estudian en uno y otro tipo de centro, según puede comprobarse en el cuadro VI.14.

Lo más relevante del cuadro VI.11, es la no significatividad de la variable nivel de estudios de los padres para los niños que estudian en centros privados. No obstante, este resultado no es extraño si se tienen en cuenta que la aptitud global de los niños que estudian en centros privados es muy elevada (65'23 en media según se observa en el cuadro VI.3), y ya vimos en el cuadro VI.10, que precisamente el rendimiento de los niños que gozaban de aptitudes globales altas no venía explicado directamente (en el sentido de que fuese significativa la variable en la regresión) por el nivel de estudios de los padres.

Por otro lado, cabe decir que tampoco en este caso las variables de personalidad resultan significativas en ninguna de las dos submuestras consideradas.

que es la aptitud global.

(13) Obsérvese la presencia de signos perversos contrarios a los que lógicamente debería esperarse.

(14) Como ya vimos tienen en media notas más elevadas.

CUADRO VI.I.

VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES-AGRUPACION POR UNIDADES

| NOMBRE DEL CENTRO Y UNIDAD | ALUMNOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | | REESTO | NOTA | NIVEL ESTUDIOS DE LOS PADRES | NIVEL PROFESIONAL DE PADRES | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | ATENCION | MEMORIA | APTITUD VERBAL | APTITUD MANEJO | APTITUD ESPACIAL | APTITUD ABSTRACTA | GLOBAL |
|--|--|--|--------|------|------------------------------|-----------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|---------|----------------|----------------|------------------|-------------------|--------|
| | TOTAL ALUMNOS UNIDAD | ALUMNOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | | | | | | | | | | | | | | |
| Colegio de Prácticas NTRA. SRA. DE GUADALUPE. BADAJOZ. | 26 | 0 | 26 | 3,56 | 4,03 | -4,15 | 69,73 | 36,11 | 63,11 | 49,34 | 81,73 | 74,61 | 64,19 | 67,50 | 67,57 | 72,81 |
| Colegio CLARET (B) DON BENITO | 30 | 14 | 16 | 2,72 | 3,75 | 4 | 80 | 50,50 | 54,50 | 64,64 | 54,50 | 51,75 | 62,62 | 61,12 | 65,75 | 78,67 |
| Colegio CLARET (A) DON BENITO | 30 | 14 | 16 | 2,69 | 3,25 | 3,61 | 80,44 | 50,69 | 59,50 | 53,12 | 36,44 | 62,61 | 66,69 | 72,80 | 41,19 | 72 |
| Colegio SANTO ANSEL DON BENITO | 37 | 3 | 34 | 3,10 | 2,71 | 3,56 | 54,35 | 35,76 | 45,79 | 62,35 | 53,32 | 54,15 | 65,61 | 57,71 | 47,09 | 60,67 |
| C.P. SAN FRANCISCO ALMERIALEJO | 34 | 9 | 25 | 3,10 | 2,64 | 3,60 | 46,36 | 45,28 | 48,76 | 64,48 | 47,76 | 51,72 | 53,16 | 63,60 | 65,64 | 59,48 |
| C.P. FRANCISCO VALDES DON BENITO | 35 | 10 | 19 | 2,78 | 2,37 | 3,53 | 66,74 | 50,16 | 49,37 | 65,64 | 59 | 74,89 | 69,95 | 65,05 | 47,86 | 70,10 |
| C.P. PEDRO VILLALONGA CANOVAS SAN VICENTE DE ALCANTARA | 37 | 17 | 20 | 2,88 | 2,30 | 3,30 | 65,20 | 37,55 | 50,30 | 30,43 | 42,20 | 37,15 | 56,23 | 40,10 | 28,90 | 37,10 |
| C.P. LOPE DE VEGA BADAJOZ | 26 | 11 | 26 | 3,10 | 2,24 | 3,28 | 65,84 | 45,16 | 36,12 | 47,04 | 56,84 | 47,24 | 46,16 | 32,72 | 52,96 | 47,24 |
| Colegio SAN JOSE MERIDA | 27 | 20 | 7 | 3,14 | 2,14 | 3,26 | 54,43 | 66,43 | 46,37 | 52,66 | 32 | 43,57 | 59,71 | 62,37 | 24,28 | 36,43 |
| C.P. PADRE MARION MONTUJO | 31 | 6 | 23 | 3,33 | 2,08 | 2,78 | 56,78 | 62,96 | 56,26 | 54,63 | 54 | 56,26 | 69,30 | 63,13 | 44,32 | 56,04 |
| C.P. VIRGEN DE LA COSEQUACION FERIA | 20 | 7 | 22 | 3 | 2,05 | 2,86 | 43,86 | 37,86 | 43,66 | 33,59 | 41,77 | 47 | 27,73 | 54,66 | 54,27 | 42,32 |
| C.P. NTRA. SRA. DEL PILAR DON BENITO | 20 | 12 | 17 | 2,74 | 1,94 | 3,06 | 46,62 | 43,41 | 50,68 | 31,62 | 36,65 | 60,71 | 71,76 | 65,12 | 51,53 | 59,41 |

| NOMBRE DEL CENTRO Y UNIDAD | TOTAL ALAMOS UNIDOS | ALAMOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | NOTA | NIVEL ESTUDIOS DE LOS PADRES | NIVEL PROFESIONAL DE LOS PADRES | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | ATENCION | MEMORIA | APTITUD VERBAL | APTITUD NUMERICA | APTITUD ESPECIAL | APTITUD ABSTRACTA | GLOBAL |
|---|---------------------|---|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|---------|----------------|------------------|------------------|-------------------|--------|
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| C.P. CALERON DE LA BARCA ZALANGA DE LA SERENA | 29 | 8 | 21 | 3,10 | 1,01 | 2,06 | 49,14 | 53,82 | 32,05 | 53,81 | 56,71 | 46,52 | 59,57 | 42,33 | 52,67 |
| C.P. SAN JOSE CALAHENTE | 28 | 7 | 21 | 2,71 | 1,00 | 2,71 | 42,37 | 46,43 | 61,76 | 75,26 | 66,07 | 54,57 | 61,36 | 53,19 | 67,95 |
| AGRUPACION ESCOLAR MIXTA ENTREPILOS | 16 | 5 | 11 | 2,65 | 1,65 | 2,38 | 61,19 | 46,77 | 61,46 | 62,15 | 66,06 | 67,31 | 67,54 | 63,06 | 72,15 |
| C.P. FRANCISCO ORTIZ LOPEZ OLIVERA | 33 | 16 | 17 | 2,41 | 1,62 | 2,62 | 46,12 | 56,05 | 55,17 | 60 | 61,23 | 49,47 | 51,35 | 43,65 | 53,12 |
| C.P. REYES HUERTAS RUBIA DE LA REDNA | 26 | 10 | 16 | 3,53 | 1,61 | 3,12 | 67,94 | 65 | 62,06 | 50,12 | 47,67 | 53,12 | 50,19 | 30,06 | 46 |
| C. PARTICULAR SAGRADO CORAZON OLIVERA | 31 | 13 | 18 | 2,64 | 1,76 | 3,08 | 46,56 | 16,86 | 23,30 | 24,08 | 46,94 | 62,03 | 66,66 | 61,17 | 65,56 |
| C.P. NIÑA. SRA. DE BOTA BOLAJEZ | 35 | 5 | 30 | 2,62 | 1,63 | 3,153 | 36,37 | 44,63 | 47,30 | 64,57 | 63,50 | 71,13 | 63,63 | 67,13 | 60,20 |
| C.P. DE VALLEJO | 15 | 1 | 9 | 2,64 | 1,66 | 2,33 | 57,22 | 76,66 | 63,67 | 26,33 | 31,11 | 20,44 | 45,22 | 25,69 | 23,56 |
| C.P. VIRREIN DE LOS MELAGROS BIENVENIDA | 27 | 6 | 21 | 2,46 | 1,66 | 1,95 | 56,71 | 49,14 | 44,00 | 56,43 | 64,36 | 70,47 | 61,14 | 56,19 | 53,24 |
| C.P. FERNANDEZ Y MARIN TALARUEBAS | 35 | 10 | 25 | 3,18 | 1,64 | 3,04 | 62,62 | 42,64 | 46,06 | 44,92 | 63,60 | 50,46 | 43,12 | 52,4 | 46,96 |
| C.P. FRANCISCO RODRIGUEZ PERERA VILLANUEVA DEL PIESO | 31 | 6 | 25 | 3,5 | 1,60 | 2,46 | 46,01 | 40 | 40,76 | 46,70 | 37,91 | 30,91 | 36,52 | 37,74 | 25,67 |
| GRUPOA ESCOLAR MIXTA SRA. MARIA DE LAS NAVAS | 5 | 0 | 5 | 4 | 1,60 | 2,60 | 61,20 | 56 | 34,60 | 47,60 | 31,20 | 57,60 | 26,60 | 34 | 34,60 |

CUADRO VI. 4.
VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES. AGRUPACION SEGUN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

| AGRUPACION SEGUN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES | ALUMNOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | | NOTA | NIVEL ESTUDIO PADRES | NIVEL PROFESIONAL PADRES | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | ATENCIÓN | MEMORIA | APTITUD VERBAL | APTITUD NUMERICA | APTITUD ESPACIAL | APTITUD ABSTRACTA | GLOBAL |
|---|--|--|------|----------------------|--------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|---------|----------------|------------------|------------------|-------------------|--------|
| | TOTAL ALUMNOS | ALUMNOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | | | | | | | | | | | | | |
| ESTUDIOS PRIMARIOS INCOMPLETOS | 325 | | 2,56 | 1 | 2,46 | 48,03 | 44,21 | 45,33 | 45,96 | 48,93 | 49,28 | 53,03 | 46,80 | 44,45 | 49,74 |
| ESTUDIOS PRIMARIOS | 237 | | 3,06 | 2 | 2,83 | 54,90 | 50,95 | 51,89 | 46,66 | 52,74 | 53,72 | 56,07 | 54,21 | 50,43 | 54,67 |
| BACHILLERATO ELEMENTAL | 64 | | 3,02 | 3 | 3,95 | 52,20 | 45,89 | 45,34 | 52,02 | 60,61 | 62,01 | 66,44 | 56,17 | 52,06 | 64,17 |
| BACHILLERATO SUPERIOR | 10 | | 3,40 | 4 | 3,8 | 67,3 | 55,1 | 60,8 | 52,8 | 60,5 | 55,9 | 64,1 | 44,5 | 56,1 | 60 |
| CARRERAS DE GRADO MEDIO | 59 | | 3,95 | 5 | 4,71 | 62,08 | 54,53 | 55,20 | 57,29 | 62,07 | 65,56 | 72,53 | 62,61 | 57,81 | 72,20 |
| CARRERA DE GRADO SUPERIOR | 15 | | 3,03 | 6 | 5,53 | 72,6 | 63,8 | 62,13 | 61,2 | 65,93 | 63,8 | 66 | 78,33 | 67,8 | 77,8 |
| TOTAL ALUMNOS | 1.109 | 399 | 2,92 | 1,96 | 2,95 | 52,71 | 48,03 | 48,81 | 48,10 | 52,87 | 54,47 | 57,30 | 52,63 | 48,90 | 54,83 |

CUADRO VI. 5:
VALORES MEDIDOS DE LAS VARIABLES-AGROPACION DE LOS NIÑOS SEGUN LA APTITUD GLOBAL DE LOS MISMOS.

| AGROPACION SEGUN APTITUD GLOBAL | ALIANOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | | | NÚMERO DE ALIANOS | NOTA | NIVEL ESTUDIO PADRES | NIVEL PROFESIONAL PADRES | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | ATENCION | MEMORIA | APTITUD VERBAL | APTITUD NUMERICA | APTITUD ESPACIAL | APTITUD ABSTRACTA | GLOBAL |
|------------------------------------|--|--|-------------------|-------------------|------|----------------------|-----------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|---------|----------------|------------------|------------------|-------------------|--------|
| | TOTAL ALIANOS | ALIANOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | NÚMERO DE ALIANOS | | | | | | | | | | | | | | |
| GLOBAL 1 - 40 | | | 234 | | 2,35 | 1,88 | 2,70 | 49,03 | 45,81 | 45,91 | 33,97 | 31,28 | 28,06 | 32,83 | 34,36 | 24,83 | 20,97 |
| GLOBAL 41 - 80 | | | 300 | | 2,84 | 1,86 | 2,82 | 53 | 45,81 | 49,38 | 49,40 | 55,05 | 56,83 | 60,89 | 54,10 | 52,84 | 60,24 |
| GLOBAL 81 - 90 | | | 80 | | 3,44 | 2,35 | 3,14 | 52,33 | 50,36 | 47,99 | 61,06 | 69,81 | 79,21 | 77,73 | 65,24 | 69,98 | 85,41 |
| GLOBAL 91 - 100 | | | 96 | | 4,16 | 2,88 | 3,52 | 61,06 | 56,64 | 55,54 | 70,79 | 79,59 | 90,85 | 89,24 | 82,06 | 77,72 | 94,88 |
| TOTAL DE ALIANOS | 1-106 | 399 | 710 | | 2,82 | 1,95 | 2,95 | 52,71 | 46,03 | 40,91 | 46,10 | 52,87 | 54,47 | 57,30 | 52,63 | 49,90 | 54,83 |

CUADRO VI. 5.
VALORES MEDIOS DE LAS VARIABLES AGRUPACION DE LOS NIÑOS SEGUN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO OBTENIDO POR LOS MISMOS.

| AGRUPACION SEGUN NOTA MEDIA DE MATEMATICAS Y LENGUA | ALUMNOS DE LOS QUE NO SE DISPONE DE ALGUNA INFORMACION | | NOTA | NIVEL ESTUDIOS PADRES | NIVEL PROFESIONAL PADRES | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | ATENCIÓN | MEMORIA | APTITUD VERBAL | APTITUD NUMERICA | APTITUD ESPACIAL | APTITUD ABSTRACTA | GLOBAL |
|--|--|-------------------|------|-----------------------|-----------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|---------|----------------|------------------|------------------|-------------------|--------|
| | TOTAL ALUMNOS | NUMERO DE ALUMNOS | | | | | | | | | | | | | |
| 0 < NOTA ≤ 1.5 (SUSPENSO) | | 120 | 1.75 | 1.69 | 2.79 | 36.42 | 40.95 | 40.77 | 43.22 | 39.88 | 41.19 | 45.10 | 44.55 | 44.72 | 41.29 |
| 1.5 < NOTA ≤ 2.5 (APROBADO) | | 209 | 2.14 | 1.61 | 2.65 | 47.75 | 46.55 | 47.27 | 44.44 | 45.31 | 47.35 | 49.47 | 45 | 42.83 | 44.87 |
| 2.5 < NOTA ≤ 3.5 (BIEN) | | 149 | 3.18 | 1.94 | 3.02 | 54.77 | 44.36 | 46.46 | 48.29 | 54.17 | 55.19 | 59.11 | 59.32 | 49.02 | 36.46 |
| 3.5 < NOTA ≤ 4.5 (NOTABLE) | | 138 | 4.19 | 2.21 | 3.05 | 60.83 | 54.51 | 55.29 | 50.91 | 63.01 | 63.46 | 66.46 | 59.41 | 55.49 | 36.14 |
| 4.5 < NOTA ≤ 5 (SORPRESALIENTE) | | 85 | 5 | 3.12 | 3.82 | 66.85 | 56.34 | 59.25 | 59.59 | 72.41 | 76.27 | 77.20 | 71.39 | 59.24 | 78.65 |
| TOTAL..... | 1.109 | 399 | 2.92 | 1.99 | 2.95 | 53.71 | 48.03 | 48.91 | 48.10 | 52.87 | 54.47 | 57.30 | 52.63 | 48.90 | 34.83 |

ANALISIS DE VARIANZA (I)

CUADRO VI. 7.

| TEST ESTADISTICO | NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS SUJOS | PROFESION | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | ATENCIÓN | MEMORIA | APTITUD VERBAL | APTITUD NUMERICA | APTITUD ESPACIAL | APTITUD ABSTRACTA | GLOBAL |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|
| TEST F (CLASICO) (g.1) | 22,66 (4,705) | 9,68 (4,705) | 17,16 (4,705) | 5,63 (4,705) | 6,54 (4,705) | 6,29 (4,705) | 24,34 (4,705) | 24,65 (4,705) | 23,74 (4,705) | 18,14 (4,705) | 6,64 (4,705) | 38,62 (4,705) |
| TEST DE LEVENE (g.1) | 16,83 (4,705) | 3,32 (4,705) | 1,14 (4,705) | 0,39 (4,705) | 1,8 (4,705) | 3,55 (4,705) | 0,73 (4,705) | 0,33 (4,705) | 0,64 (4,705) | 2,07 (4,705) | 0,48 (4,705) | 0,73 (4,705) |
| TEST DE WELCH (g.1) | 12,83 (4,316) | 6,78 (4,318) | 14,2 (4,318) | 4,67 (4,322) | 5,35 (4,319) | 5,06 (4,317) | 19,95 (4,319) | 19,38 (4,320) | 18,94 (4,319) | 16,08 (4,323) | 5,37 (4,318) | 31,23 (4,320) |
| TEST DE BROWN-FORSTHE (g.1) | 22,47 (4,567) | 9,60 (4,628) | 17,03 (4,620) | 5,73 (4,666) | 6,5 (4,612) | 6,22 (4,613) | 24,24 (4,628) | 24,75 (4,639) | 23,67 (4,628) | 18,32 (4,665) | 6,58 (4,621) | 38,88 (4,646) |

ANALISIS DE VARIANZA (II)

CUADRO VI. 8.

| TEST ESTADISTICO | NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS SUJOS | PROFESION | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | ATENCIÓN | MEMORIA | APTITUD VERBAL | APTITUD NUMERICA | APTITUD ESPACIAL | APTITUD ABSTRACTA | GLOBAL |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|
| TEST F (CLASICO) (g.1) | 17,01 (5,704) | 11,52 (5,704) | 9,17 (9,700) | 4,31 (9,700) | 4,17 (9,700) | 3,88 (9,700) | 14,04 (9,700) | 14,90 (9,700) | 14,1 (9,700) | 8,95 (9,700) | 3,58 (9,700) | 21,98 (9,700) |
| TEST DE LEVENE (g.1) | 1,20 (5,704) | 0,81 (5,704) | 0,92 (9,700) | 1,88 (9,700) | 1,99 (9,700) | 1,18 (9,700) | 2,19 (9,700) | 2,42 (9,700) | 0,80 (9,700) | 1,53 (9,700) | 1,29 (9,700) | 1,60 (9,700) |
| TEST DE WELCH (g.1) | 12,96 (5,56) | 9,62 (5,69) | 9,41 (9,278) | 4,56 (9,274) | 4,39 (9,275) | 3,64 (9,271) | 16,07 (9,277) | 16,86 (9,264) | 13,26 (9,253) | 9,06 (9,275) | 3,61 (9,280) | 25,56 (9,263) |
| TEST DE BROWN-FORSTHE (g.1) | 16,14 (5,127) | 11,88 (5,119) | 9,19 (9,677) | 4,27 (9,646) | 4,17 (9,662) | 3,81 (9,641) | 14,22 (9,679) | 15,01 (9,639) | 14,51 (9,644) | 9,04 (9,673) | 3,58 (9,678) | 21,94 (9,635) |

CUADRO VI.9.

REGRESIONES POR SUBMUESTRAS SEGUN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

| SUBMUESTRA | CONSTANTE | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | GLOBAL | NIVEL DE ESTUDIOS PADRES | NUMERO DE TECNOL. DE INGENIERIA | R ² | F |
|---|-----------|--------------------|----------------------|--------------------|-----------------|--------------------------|---------------------------------|------------------|-----------------|
| NIÑOS HIJOS DE PADRES CON ESTUDIOS PRIMARIOS INCOMPLETOS | 1,265 | 0,011 (5,5) | * 0,009 | * 0,0027 (8) | 0,016 (8) | - | 325 | 0,2504 0,2457 | 53,77 |
| NIÑOS HIJOS DE PADRES CON ESTUDIOS PRIMARIOS | 1,671 | 0,009 (3) | * 0,0022 | * 0,0022 | 0,017 (5,67) | - | 237 | 0,1059 0,1790 | 1,1498 26,72 |
| NIÑOS HIJOS DE PADRES CON BACHILLER ELEMENTAL | 0,781 | 0,010 (2) | * 0,0073 | 0,012 (2,4) | 0,018 (3,6) | - | 64 | 0,3413 0,3083 | 1,0593 10,36 |
| NIÑOS HIJOS DE PADRES CON BACHILLER SUPERIOR | 3,4 | * 0,0147 | * -0,0015 | * -0,0069 | * -0,0047 | - | 10 | - | 1,1738 |
| NIÑOS HIJOS DE PADRES CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE GRADO MEDIO | 3,949 | * 0,0063 | * 0,0007 | * 0,0010 | * 0,0005 | - | 59 | - | 1,2855 |
| NIÑOS HIJOS DE PADRES CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE GRADO SUPERIOR | 1,707 | * 0,0115 | * -0,017 (2,1) | * 0,0019 | 0,042 (6) | - | 15 | 0,7333 0,6989 | 0,7201 16,5 |
| MUESTRA COMPLETA | 1,068 | 0,009 (9) | * 0,0008 | 0,003 (3) | 0,016 (16) | 0,169 (15,1) | 710 | 0,2878 0,2838 | 1,0039 71,22 |

CUADRO VI.10.
REGRESIONES POR SUBMUESTRAS SEGUN LA APTITUD (INTELIGENCIA) GLOBAL DE LOS NIÑOS

| SUBMUESTRA | CONSTANTE | NIVEL DE ESTUDIOS PADRES | HABITOS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | GLOBAL | NUMERO DE RESPUESTAS | R ² | R ² | F |
|---|-----------|--------------------------|--------------------|-----------|----------------|---------------|----------------------|----------------|----------------|--------|
| NIÑOS CON APTITUD GLOBAL ENTRE 0 Y 40 | 1,484 | 0,249 (3,06) | 0,008 (4,5) | -0,0011* | 0* | - | 234 | 0,1341 | 0,1266 | 17,89 |
| NIÑOS CON APTITUD GLOBAL ENTRE 41 Y 80 | 1,744 | 0,132 (2,36) | 0,011 (5,5) | 0,0008* | 0,005 (2,5) | - | 300 | 0,1334 | 0,1246 | 15,19 |
| NIÑOS CON APTITUD GLOBAL ENTRE 81 Y 90 | 2,585 | 0,1513* | 0,017 (4,25) | 0,004* | 0,0027* | - | 80 | 0,1739 | 0,1633 | 16,42 |
| NIÑOS CON APTITUD GLOBAL ENTRE 91 Y 100 | 4,156 | 0,098* | 0,0041* | 0,002* | 0,0034* | - | 96 | - | - | 0,9902 |
| MUESTRA COMPLETA | 1,068 | 0,169 (5,1) | 0,009 (9) | 0,0008* | 0,003 (3) | 0,016 (16) | 710 | 0,2878 | 0,2838 | 71,22 |

CUADRO VI.11.

REGRESIONES POR SUBMUESTRAS SEGUN EL TIPO DE CENTRO

| SUBMUESTRA | CONSTANTE | NIVEL ESTUDIO DE LOS PADRES | PHITS DE ESTUDIO | ACTIVIDAD | REFLEXION | GLOBAL | NUMERO DE OBSERVAC. | R ² | R ² | T | F |
|--|-----------|-----------------------------|------------------|-----------|--------------|---------------|---------------------|----------------|----------------|--------|-------|
| NIÑOS QUE ESTUDIAN EN CENTROS PUBLICOS | 1.12 | 0.213 (5.91) | 0.011 (11) | 0.0015 * | 0.0029 * | 0.016 (8) | 619 | 0.2643 | 0.2619 | 1.093 | 110.6 |
| NIÑOS QUE ESTUDIAN EN CENTROS PRIVADOS | 0.762 | 0.1016 * | 0.009 (2.25) | 0.0005 * | -0.0002 * | 0.025 (5) | 91 | 0.2543 | 0.2425 | 1.1729 | 15.41 |
| MUESTRA COMPLETA | 1.068 | 0.169 (5.1) | 0.009 (9) | 0.0008 * | 0.003 (3) | 0.016 (16) | 710 | 0.2878 | 0.2838 | 1.0839 | 71.22 |

CUADRO VI. 12:
DISTRIBUCION DE LA NOTA POR TIPO DE CENTRO
Frecuencias absolutas

- 61 -

| | Insuf. | Sufic. | Bien | Notable | Sobres. | TOTAL |
|--------------|--------|--------|------|---------|---------|-------|
| COL.PRIVADOS | 14 | 18 | 31 | 10 | 18 | 91 |
| COL.PUBLICOS | 74 | 173 | 121 | 131 | 120 | 619 |
| TOTAL... | 88 | 191 | 152 | 141 | 138 | 710 |

En porcentaje

| | Insuf. | Sufic. | Bien | Notable | Sobres. | TOTAL |
|--------------|--------|--------|------|---------|---------|-------|
| COL.PRIVADOS | 15,4 | 19,8 | 34,1 | 11,0 | 19,8 | 100 |
| COL.PUBLICOS | 12,0 | 27,9 | 19,5 | 21,2 | 19,4 | 100 |
| TOTAL... | 12,4 | 26,9 | 21,4 | 19,9 | 19,4 | 100 |

CUADRO VI. 13:
DISTRIBUCION DE LOS ESTUDIOS DE LOS PADRES POR TIPO
DE CENTRO

Frecuencias absolutas

| | Prim. Incom. | Prim. | B.elem | B.Sup. | E.G.M. | E.G.S. | TOTAL |
|--------------|-----------------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|
| COL.PRIVADOS | 21 | 28 | 19 | 2 | 17 | 4 | 91 |
| COL.PUBLICOS | 304 | 209 | 45 | 8 | 42 | 11 | 619 |
| TOTAL... | 325 | 237 | 64 | 10 | 59 | 15 | 710 |

En porcentajes

| | Prim. Incom. | Prim. | B.elem | B.Sup. | E.G.M. | E.G.S. | TOTAL |
|--------------|-----------------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|
| COL.PRIVADOS | 23,1 | 30,8 | 20,9 | 2,2 | 18,7 | 4,4 | 100 |
| COL.PUBLICOS | 49,1 | 33,8 | 7,3 | 1,3 | 6,8 | 1,8 | 100 |
| TOTAL... | 45,8 | 33,4 | 9,0 | 1,4 | 8,3 | 2,1 | 100 |

TABLA VI.14
DISTRIBUCION DE LOS HABITOS DE ESTUDIO

Frecuencias Absolutas

| | 0-10 | 11-20 | 21-30 | 31-40 | 41-50 | 51-60 | 61-70 | 71-80 | 81-90 | 91-100 | TOTAL |
|--------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| COL.PRIVADOS | 7 | 9 | 8 | 7 | 9 | 8 | 6 | 12 | 17 | 8 | 91 |
| COL.PUBLICOS | 65 | 55 | 51 | 66 | 59 | 57 | 54 | 61 | 80 | 71 | 619 |
| TOTAL.... | 72 | 64 | 59 | 73 | 68 | 65 | 60 | 73 | 97 | 79 | 710 |

En porcentaje

| | 0-10 | 11-20 | 21-30 | 31-40 | 41-50 | 51-60 | 61-70 | 71-80 | 81-90 | 91-100 | TOTAL |
|--------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| COL.PRIVADOS | 7,7 | 9,9 | 8,8 | 7,7 | 9,9 | 8,8 | 6,6 | 13,2 | 18,7 | 8,8 | 100 |
| COL.PUBLICOS | 10,5 | 8,9 | 8,2 | 10,7 | 9,5 | 9,2 | 8,7 | 9,9 | 12,9 | 11,5 | 100 |
| TOTAL... | 10,1 | 9,0 | 8,3 | 10,3 | 9,6 | 9,2 | 8,5 | 10,3 | 13,7 | 11,1 | 100 |

TABLA VI.15

DISTRIBUCION DE LA APTITUD (INTELIGENCIA) GLOBAL

Frecuencias Absolutas

| | 0-10 | 11-20 | 21-30 | 31-40 | 41-50 | 51-60 | 61-70 | 71-80 | 81-90 | 91-100 | TOTAL |
|--------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| COL.PRIVADOS | 0 | 3 | 6 | 8 | 10 | 7 | 19 | 10 | 9 | 19 | 91 |
| COL.PUBLICOS | 43 | 70 | 60 | 44 | 76 | 51 | 77 | 50 | 71 | 77 | 619 |
| TOTAL.... | 43 | 73 | 66 | 52 | 86 | 58 | 96 | 60 | 80 | 96 | 710 |

En porcentaje

| | 0-10 | 11-20 | 21-30 | 31-40 | 41-50 | 51-60 | 61-70 | 71-80 | 81-90 | 91-100 | TOTAL |
|--------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| COL.PRIVADOS | 0,0 | 3,3 | 6,6 | 8,8 | 11,0 | 7,7 | 20,9 | 11,0 | 9,9 | 20,9 | 100 |
| COL.PUBLICOS | 6,9 | 11,3 | 9,7 | 7,1 | 12,3 | 8,2 | 12,4 | 8,1 | 11,5 | 12,4 | 100 |
| TOTAL... | 6,1 | 10,3 | 9,3 | 7,3 | 12,1 | 8,2 | 13,5 | 8,5 | 11,3 | 13,5 | 100 |

VII CONCLUSIONES

A)

Cabe destacar una relación significativa entre la pertenencia a un grupo de status socioeconómico-cultural y una determinada tendencia al fracaso escolar. Esta relación ha de ser precisada por el efecto diferenciado de las condiciones socio-económicas y culturales en niños con aptitudes diferentes (elevadas o bajas).

- a) El niño que procede de ambiente bajo, nivel cultural y profesional de los padres, su rendimiento escolar (notas) viene explicado por las aptitudes globales y los hábitos de estudios, no siendo así cuando el niño pertenece a un ambiente alto.
- b) Dentro de las variables aptitudinales, la relación relativamente más elevada se presenta con la aptitud verbal, seguida de la memoria, aptitud numérica y espacial. A nuestro juicio, esta circunstancia guarda relación con el hecho que en nuestro esquema cultural, la aptitud global consiste en gran parte en la aptitud verbal. El éxito escolar está tan claramente ligado a la aptitud verbal, que una deficiencia seria en este aspecto, puede señalar al niño como mentalmente incompetente. A la inversa, el niño especialmente dotado para las funciones verbales puede sólo por ello, compensar deficiencias en otro terreno.
- c) Que la memoria figure también entre las componentes de la aptitud global con una relación de asociación relativamente elevada, puede atribuirse al papel que las funciones verbales ejercen en la facilitación del recuerdo y retención de la materia objeto de estudio.
- d) En la medida que el sistema educativo tiene un marcado sentido cultural, está fomentando el desarrollo del mismo patrón del grupo que lo ha elaborado e implantado, y consecuentemente impone limitaciones a los individuos pertenecientes a otros ambientes que no se adaptan fácilmente.
- e) La educación, especialmente los programas escolares no se han

concebido para hacer participar a los alumnos en el esfuerzo por desarrollar sus propios mecanismos mentales, cargados de contenido, recorren frecuentemente sólo los niveles de asimilación, retención y reproducción de los conocimientos.

- f) El alumno que se encuentra en un medio cultural inferior suele estar falto de muchas oportunidades ambientales para desarrollar los conocimientos lingüísticos y los de cálculo. En su mayoría, las diferencias son de tal naturaleza que dificultan el progreso académico. Usualmente, las facilidades educativas son más escasas en los centros escolares ubicados en zonas suburbanas y rurales que en los centros urbanos adscritos a estratos medios y altos. Son también importantes las diferencias en la disponibilidad de libros y de más material necesario. Así mismo, el medio cultural general de los diversos barrios y zonas rurales presentan grandes contrastes. Las bibliotecas, museos y otros medios culturales de la comunidad, son mucho más accesibles y están mejor desarrollados en los barrios pertenecientes a los estratos medio y alto.
- g) Las aptitudes se miden por medio de tests que a su vez representan un criterio predominantemente verbal. Por consiguiente, tales tests están probablemente sobresaturados de elementos que favorecen a los alumnos con fácil y fluida expresión verbal. Por otra parte, los tests de aptitudes se convalidan por criterios tales como el rendimiento escolar.

En la medida en que las diferencias de ambiente y otros factores culturales afectan al comportamiento del niño, estas diferencias se reflejarán en la ejecución del tests, puesto que esta última no es más que una muestra de comportamiento.

Las diferencias aptitudinales entre grupos sociales diferenciados son específicas de las funciones que se prueban. Cada subcultura fomenta el desarrollo de su propio patrón de aptitudes. Los tests elaborados dentro de una subcultura tienden a favorecer a los individuos que en ella viven. Ningún tests mide la aptitud en abstracto, sino que cada uno debe interpretarse en función de los criterios que le han conferido validez.

B)

En base a la técnica de análisis de varianza y análisis de regresión se concluye el efecto diferenciador de las condiciones socio-económicas y culturales en niños con aptitudes diferentes (elevadas o bajas).

a) Los niños con idénticas aptitudes y aptitudes globales altas, no es ni la clase social de origen ni sus propios hábitos de estudio lo que explica su rendimiento.

En el supuesto de que el niño proceda del status social bajo, probablemente el marco escolar introduce influencias igualitarias que le permite superar las deficiencias culturales del origen social de partida.

b) El niño dotado de aptitudes globales elevadas, cualquiera que sea su status socio-cultural, se adapta perfectamente a las características escolares (estamos hablando en términos de medias) y posiblemente son sus propias aptitudes las que explican su rendimiento escolar.

c) Aquellos alumnos con idénticas aptitudes y aptitudes globales bajas, si proceden de un status socio-económico alto, este puede compensar la carencia aptitudinal (nótese que se trata de 5º de E.G.B. que es un nivel básico) y posiblemente actúa incenti-vando al estudio.

d) El niño con aptitudes globales bajas que proviene de status socio-económico y cultural bajo, está abocado al fracaso escolar a no ser que el marco escolar introduzca influencias no ya igualitarias, sino desiguales que compensen las carencias de origen. Pensamos que estas influencias han de estar orientadas a fomentar hábitos de estudio, proporcionando a los alumnos adecuadas técnicas de trabajo intelectual, dada la relativamente elevada - relación significativa entre hábitos de estudio y rendimiento - (notas) en grupos culturales de estas características.

C)

En el análisis de varianza se concluye la existencia de relación estadísticamente significativa entre la variable nota y todas y cada una de las restantes variables consideradas como explicativas. Así mismo que dicha relación es menor con la variable de personalidad (actividad y reflexión).

En el análisis de regresión, atendiendo a distintos tipos de submuestras, la variable de personalidad (actividad y reflexión) no resulta significativa en ningún caso.

Trabajos como los de J.Carabaña y María Ros, no encontraron asociación significativa entre la variable de personalidad y las notas. Roda, Havia y Morales, sí las encontraron aunque relativamente significativas, en algunos colegios y en algunas clases. Su explicación es que las variables de personalidad presentan de hecho, relaciones con las notas, pero son específicas de ciertos grupos y diferentes en cualidad según ciertas variables o parámetros, entre las que se encuentran el sexo, curso, tipo de colegio y edad (1).

Los trabajos citados han utilizado metodologías distintas a la empleada por nosotros, y por lo tanto la comparación de los resultados no puede ser rigurosa, sin embargo nos parece importante tenerlos en cuenta para problemas posteriores de investigación. Uno de estos problemas, radica en las causaciones múltiples y mútuas entre las variables independientes y las dependientes, y también la influencia en esas variables de los factores del azar y del entorno.

(1)Roda, R.Avia, M.R. y Morales, F.(1.975):"Determinantes del rendimiento académico", Pág.78, (Madrid,INCIE).

D)

Queremos hacer algún comentario a variables estudiadas en otras investigaciones y que nosotros no hemos incluido, por las posibles influencias limitativas que hayan podido efectuar.

- a) No hemos introducido variables como sexo y número de hermanos, basándonos en que sus efectos son bastante bien conocidos y no creemos que hubiesen influido gran cosa en nuestro estudio.
- b) Una información interesante la hubiese proporcionado el aplicar pruebas objetivas que midiesen el nivel de instrucción de los alumnos; éstas hubiesen podido aclarar algo acerca de patrones de calificación, y qué influye más en esos patrones a la hora de calificar a los alumnos en los centros de la provincia de Badajoz. La razón de su exclusión se debe a criterios fundamentalmente económicos.
- c) Otras variables no estudiadas por nosotros es el efecto del ambiente escolar en el niño en cuanto a tipo, cuantía y calidad de la instrucción, según el tipo de centro y ubicación del mismo. Estos aspectos son sumamente interesantes como factores que posiblemente contribuyen a aclarar diferencias aptitudinales y de rendimiento en los distintos colegios y en los diferentes grupos.

La necesidad de delimitar el campo de actuación en nuestro trabajo, nos ha llevado a centrar el estudio en el análisis de una serie de variables relacionadas con el propio alumno y su ambiente socio-económico, cultural y familiar. Admitimos la importancia de las variables escolares a cuyo estudio sería necesario dedicar nuevas investigaciones.

E)

Otro comentario que nos parece de interés al observar la distribución de la nota por tipo de centro (cuadro VI.12) es el porcentaje del número de alumnos insuficientes (matemáticas y lengua) en los centros públicos el 12% y en los centros privados 15%.

- a) A la hora de calificar a los alumnos parece que hay una mayor exigencia en los centros privados, hay que precisar que no nosotros hemos utilizado tan sólo las notas de junio.
- b) Algunos estudios como el de Molina García y García Pérez (1.984, pág. 46) explican que los colegios privados suspenden más que los colegios públicos en junio, pero no así en septiembre.

F)

Consideraciones acerca de la escolarización.

- a) Los niños extremeños estudian en centros públicos el 80'6% frente al 19'4% que frecuentan centros privados (Cuadro III.2). La explicación a este hecho probablemente está relacionada con el bajo índice de renta per cápita regional y con las particulares características geográficas de Extremadura: Amplias zonas despobladas y escasos núcleos urbanos.
- b) Históricamente los centros privados se han instalado en núcleos muy poblados y dentro de éstos en las zonas con índices de renta alto.
- c) La filosofía de la legislación relativa a la construcción de centros escolares, hasta la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1.970, consideraba al Estado subsidiario en materia de enseñanza, de tal manera, que éste únicamente construía centros allí donde no llegaba la iniciativa privada, que por supuesto eran las zonas deprimidas y con pocas o ninguna posibilidad de expansión económica.
- d) La Ley de Educación de 1.970, también llamada Ley Villar Palasí introduce el término de promotor por parte del Estado de una educación igual para todos, por lo menos a nivel de Educación General Básica, que por otra parte es un intento de hacer llegar la Educación Básica a un mayor número de españoles ya que el desarrollo de los años 60 exige una mayor preparación.
- e) Curiosamente el espíritu de avance que introduce la Ley General en cuanto a extender la educación mediante el principio de

igualdad de oportunidades, se va a interpretar como educación gratuita para todos sin tener en cuenta las desigualdades de partida. Esta manera peculiar de interpretar la Ley ha contribuido a que nos encontremos en el año 1.985, en la provincia de Badajoz con centros públicos en unas condiciones que dista mucho de los modelos de centros aprobados en la Ley de 1.970 y modificados en sucesivas disposiciones.

G)

La segunda parte de la investigación tiene en cuenta la relación significativa entre la pertenencia a un ambiente socio-económico-cultural y una determinada tendencia al fracaso escolar. Ahora bien, esta relación no se da de manera general. Las condiciones ambientales actúan con efectos diferenciadores en niños con aptitudes diferentes; por lo que el aspecto práctico de nuestro trabajo está dedicado a la preparación y aplicación de una metodología concreta que sirva de tratamiento preventivo para el grupo y a la vez compensatorio para aquellos alumnos con carencias debidas bien a su ambiente, a sus aptitudes o a ambas.

Lo que se pretende es evitar rendimientos por bajo de la marcha general de dicho grupo y rendimientos por bajo del potencial aptitudinal de cada niño, teniendo en cuenta, sus particulares características. Para ello, los profesores que trabajaron en el aula con alumnos de 5º de E.G.B., prestaron una especial atención al enfoque metodológico y a la preparación del material que permitiese la aplicación metodológica.



ANEXO

El paquete de programas utilizado para el tratamiento de los datos es el conocido BMDP. Dicho paquete está integrado por un amplio número de programas recogiendo las más diversas técnicas de descripción y análisis estadístico.

Un primer subconjunto de programas está dedicado fundamentalmente a la descripción estadística de las variables utilizadas en el análisis. A continuación nos encontramos con diversos subconjuntos de programas entre los que merecen destacar aquéllos que se dirigen a la aplicación de:

1. El denominado análisis multivariante, que incluye entre otros el análisis Cluster, el análisis factorial, el análisis de correlación canónica, etc.
2. El análisis de regresión, permitiendo la técnica de regresión paso a paso, regresión sobre componentes principales, regresión no lineal, etc.
3. El análisis de varianza y covarianza.
4. El análisis de series temporales.

Hay que resaltar así mismo en todos los casos la enorme flexibilidad que permite dicho paquete en el tratamiento de la información, así como la gran cantidad de información (número de variables y observaciones por variables) que puede ser utilizada.

Hemos de señalar por último que para este estudio se han utilizado programas de descripción estadística, análisis de regresión y análisis de varianza y covarianza. Un listado completo de los programas que contiene el paquete de BMDP en su versión de 1.983 es el siguiente:

BMDP Programs

PROGRAM

- 1D Simple Data Description and Data Management
- 2D Detailed Data Description, Including Frequencies
- 3D Comparison of Two Groups with t Tests
- 4D Single Column Frequencies — Numeric and Nonnumeric
- 5D Histograms and Univariate Plots
- 6D Bivariate (Scatter) Plots
- 7D Description of Groups (Strata) with Histograms and Analysis of Variance
- 8D Correlations with Options for Incomplete Data
- 9D Multiway Description of Groups

- *4F Two-Way and Multiway Frequency Tables — Measures of Association and the Log-Linear Model (Complete and Incomplete Tables)

- 1L Life Tables and Survival Functions
- *2L Survival Analysis with Covariates — Cox Models

- 1M Cluster Analysis of Variables
- 2M Cluster Analysis of Cases
- 3M Block Clustering
- 4M Factor Analysis
- 6M Canonical Correlation Analysis
- 7M Stepwise Discriminant Analysis
- *CM Boolean Factor Analysis
- *9M Linear Scores for Preference Pairs
- AM Description and Estimation of Missing Data
- KM K-Means Clustering of Cases

- 1R Multiple Linear Regression
- 2R Stepwise Regression
- 3R Nonlinear Regression
- 4R Regression on Principal Components
- 5R Polynomial Regression
- 6R Partial Correlation and Multivariate Regression
- 9R All Possible Subsets Regression
- AR Derivative-Free Nonlinear Regression
- LR Stepwise Logistic Regression

- 1S Multipass Transformations
- 3S Nonparametric Statistics

- *1T Univariate and Bivariate Spectral Analysis
- *2T Box-Jenkins Time Series Analysis

- 1V One-Way Analysis of Variance and Covariance
- 2V Analysis of Variance and Covariance, Including Repeated Measures
- 3V General Mixed Model Analysis of Variance
- *4V General Univariate and Multivariate Analysis of Variance and Covariance, Including Repeated Measures
- 8V General Mixed Model Analysis of Variance — Equal Cell Sizes



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

ENCUESTA A LOS PADRES DE LOS ALUMNOS DE 5º DE E.G.B.

Con objeto de realizar un trabajo de investigación en Extremadura para estudiar los motivos del fracaso escolar y buscar posibles soluciones, le rogamos nos conteste a la siguiente encuesta.

Tenga en cuenta que los datos que aquí figuran son confidenciales y bajo ningún concepto se divulgarán nombrando su procedencia o la identidad del interesado.

- NOMBRE Y APELLIDOS DEL ALUMNO _____
- CENTRO _____ CURSO _____ GRUPO _____ POBLACION _____

- NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE

- NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE

Primarios incompletos

(Marque con X lo que corresponda)

Primarios incompletos

Primarios

Primarios

Bachiller elemental

Bachiller elemental

Bachiller superior

Bachiller superior

Carrera de grado medio

Carrera de grado medio

Carrera superior

Carrera superior

- PROFESION DEL PADRE _____ CATEGORIA _____

- PROFESION DE LA MADRE _____ CATEGORIA _____

- EL PADRE TRABAJA ESTA EN PARO

- ¿CUANTO DINERO ENTRA AL MES EN EL HOGAR? (Ingresos totales familiares). SUBRAYAR.

- Menos de 20.000 Pts/mes
- Entre 20.000 y 30.000 pts/mes
- Entre 30.000 y 40.000 pts/mes
- Entre 40.000 y 50.000 pts/mes

- Entre 50.000 y 70.000 pts/mes
- Entre 70.000 y 90.000 pts/mes
- Más de 90.000 pts/mes

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

SEGUNDA PARTE

I INTRODUCCION

En el estudio estadístico recogido en la primera parte, se observa una asociación significativa entre el nivel socio-económico-cultural de la familia y el rendimiento escolar, pero esta asociación se presenta de manera diferenciada en los alumnos con aptitudes altas o bajas. Solamente los alumnos con aptitudes altas son capaces de superar las deficiencias del medio socio-económico y conseguir un rendimiento óptimo (hablamos en términos de medias). También es significativa la asociación entre el rendimiento escolar y los hábitos de estudio:

El medio socio-económico, la aptitud global y los hábitos de estudio son las variables que han mostrado una asociación más significativa con el fracaso escolar. Debido a la imposibilidad de modificar las dos primeras, hemos potenciado, en nuestra experiencia la actitud ante el estudio.

II METODOLOGIA

Para ello, hemos tratado a los alumnos, fundamentalmente a los de rendimiento inferior a su capacidad intelectual, con una metodología general basada en estos aspectos:

1. ADQUISICION DE SUS PROPIOS CONOCIMIENTOS.

A través de una investigación personal. Hemos huido de las presentaciones exposiciones y explicaciones largas para no dar al alumno todo hecho en espera de que lo memorice. Trabajamos en el aula como coordinadores y guías, indicadores del camino a seguir por el escolar, para el descubrimiento personal de sus propios conocimientos.

Esta línea metodológica ha sido general en nuestro trabajo, pero como ejemplo de ella recordaremos las fichas de ortografía donde el alumno a través de una búsqueda de palabras claves en el diccionario, de asociaciones de ellas por semejanzas y otros ejercicios; llegar al descubrimiento de una regla ortográfica, que después

es aplicada por él en la formación de familia, confección de frases, dibujos con las propias palabras alusivas a sus significados, composiciones variadas, etc. Más adelante veremos modelos para confeccionar estas fichas que darán una idea más concreta.

2. FOMENTAR LA PARTICIPACION PERSONAL.

Para ello hemos programado trabajos donde el alumno no se sienta espectador sino actor y protagonista de su propio aprendizaje. Teniendo en cuenta los casos particulares de chicos que por su carácter más introvertido necesitan mayor atención para conseguir su participación.

Un ejemplo práctico es la actividad de expresión oral que la realizamos siguiendo estos pasos: Preparación del tema a exponer por parte del alumno participante, fuera de la sesión (guión, esquema, transparencia, dibujo, etc); Expresión y grabación del tema preparado; crítica por parte de la clase y bajo la dirección de un alumno moderador siguiendo un orden establecido que es dicción, vocabulario, claridad de expresión, creatividad y expresión corporal, una vez tomadas las anotaciones oportunas durante la exposición del tema.

3. FOMENTAR EL ESPIRITU CRITICO.

Partimos de la base que el primer paso que hay que dar para corregir un defecto es saber admitirlo. Hemos pretendido conseguir objetivos instructivos a través de técnicas que formen a nuestros alumnos a ser capaces de enjuiciar, criticar y valorar, basándose en fundamentos claros, respeto a la opinión de los demás, aceptar la crítica adversa.

La actividad de biblioteca de aula en los aspectos de comentario personal del libro leído en la ficha y la calificación de dicho libro en el panel de la clase, así como la expresión oral, antes comentada, son actividades claramente ideadas para la consecución de un espíritu crítico en nuestros alumnos.

4. ACTIVAR EN EL ALUMNO TODOS SUS SENTIDOS CORPORALES.

Hemos pretendido que el conocimiento o la experiencia llegue al escolar a través del mayor número de ventanas. El libro oficial de clase lo hemos hecho desaparecer sustituyéndole por una biblioteca variada de libros de consulta, los medios audiovisuales los hemos usado al máximo sobre todo el retroproyector y el magnetófono, las salidas del aula (las hemos programado con frecuencia orientadas como una fuente más donde recoger información para la confección de nuestros temas), la invitación a clase de personas ajenas al colegio y especialistas e incluso la presencia de los propios autores de los libros trabajados o de los poemas recitados.

5. APRENDIZAJE DE TECNICAS DE ESTUDIO.

Vimos la necesidad de descubrimiento por parte de cada alumno: de su propio método de estudio. Pero para esto fué necesario organizarle actividades secuenciadas para que fuera asimilando poco a poco su propio sistema.

Nos iniciamos en esta tarea con unas charlas y coloquios a nivel de aula dirigidas por el psicólogo del centro, basadas en esquemas y recomendaciones metodológicas sobre la forma de estudiar.

Más adelante esto ha ido potenciándose con la preparación de la expresión oral, o la confección de los propios temas en naturaleza y sociedad.

6. QUE EL ALUMNO SE SIENTA FELIZ.

En nuestras clases hemos perseguido reforzar el aprendizaje de forma positiva ya que el castigo tiene efectos secundarios negativos.

Intentaremos que el alumno conozca en todo momento el resultado de sus ejercicios, pero no abusamos de la nota o calificación y menos de la carga de responsabilidad que trae consigo. Y en todo momento que el alumno vea el porqué de la necesidad de adquirir un conocimiento o superar un objetivo propuesto.

7. SEGUIMIENTO INDIVIDUAL.

Hemos pretendido exigir a cada alumno según sus posibilidades, para esto hemos realizado un seguimiento individual para apreciar concretamente sus posibles errores y evitar que los cometa, es decir, impartir una educación preventiva, no esperando que llegue el fallo para remediarlo, ya que puede causar efectos desmoralizadores y desidia ante la actividad.

Hemos comprobado que el control diario individual de actividades, es la mejor forma de conocer los fallos y aciertos de los alumnos y la mejor base donde apoyar la programación de actividades posteriores. Hemos llevado también el cuaderno de seguimiento individual de alumnos donde se anotan detalles concretos de cada uno, así como fallos que hemos corregido posteriormente o cualquier otra información.

Ha sido muy importante la labor de compensación por parte nuestra hacia los alumnos de más bajo rendimiento que ha sido en líneas generales una mayor atención y dedicación apoyándonos en fichas de recuperación de objetivos mínimos.

III ORGANIZACION

1. FORMACION DE GRUPOS.

Los pequeños grupos o equipos de trabajo se formaron a principio de curso usando técnicas sociométricas que ayudaron a los alumnos a asociarse con mayor facilidad basándose en aspectos afectivos (simpatía, aceptación, atracción, etc). Nos convencimos que el número ideal de miembros para la mayoría de los trabajos es de 4 alumnos.

En la formación de estos equipos nuestra influencia vimos que era importante. En algunas ocasiones durante el curso y sobre todo al iniciar nuevos trabajos, tuvimos que modificar los grupos iniciales a petición de los propios miembros. Procuramos

influir en sus elecciones para constituir equipos con alumnos de diferente nivel mental, con la idea de estimular a los menos favorecidos intelectualmente. Los más débiles recibieron el apoyo del resto e incluso los perezosos y díscolos quedaron influenciados por los trabajadores y más serenos.

Lo que ha sido difícil es el trabajo en equipos mixtos (niños-niñas) cuando lo hemos intentado se ha visto que era forzado, espontáneamente no se formó ningún grupo.

Las actividades realizadas a nivel de equipo han sido bastante variadas, unas veces libremente elegidas por ellos ante ciertas sugerencias de los profesores y otras siguiendo la programación realizada. Antes de emprender cualquier trabajo de estudio e investigación se realizó un guión previo.

Cada miembro del equipo, vimos interesante, que tuviese una responsabilidad distinta ya que esto era una fuerte motivación durante el trabajo. Uno de los alumnos era el jefe o responsable de la distribución del trabajo, otro el secretario, otro el portavoz y el cuarto el moderador de los debates y discusiones dentro del grupo.

Durante los trabajos en pequeño grupo los profesores estábamos atentos y solícitos ante cualquier pregunta, orientación o llamada de atención, ya que comprobamos que cuando no estábamos pendientes de la actividad el rendimiento de varios grupos bajaba por distracción o falta de motivación entre sus miembros.

Debido a que ciertos temas no se prestaban para el trabajo en equipo se realizaron de forma individual procurando en todo momento un control de actividades y un seguimiento personal todo lo cercano y concreto que podíamos, anotando en todo momento en el cuaderno del profesor cualquier dato, por insignificante que pareciese, de cada alumno.

Hubo otras actividades como las presentaciones de lecturas y temas nuevos que creímos conveniente realizarlas en grupos medios y todavía más positivo en gran grupo con dos o tres profesores.

2. SELECCION DE OBJETIVOS.

Programación larga. Al principio de curso, confeccionamos una programación para todo el año de objetivos específicos en las reuniones de equipo docente. Partimos de la distribución y selección de objetivos aportada por los departamentos para cada área de cada ciclo y nivel, que se habían basado en los Programas Renovados.

En esta programación (que se adjunta) tuvimos en cuenta los siguientes apartados. (Anexo 3-B-1).

- a) Selección de objetivos mínimos, selectivos y ampliatorios. Aspectos que nos ayudó a la hora de evaluar.
- b) Distribución de objetivos por trimestres. Tuvimos en cuenta los objetivos que eran necesarios repetir a lo largo del curso y los que tuvimos que secuenciar.
- c) Temporalización de los objetivos. Procuramos relacionarlos al máximo entre las distintas áreas buscando la mayor globalización posible.
- d) Coordinación en la metodología y técnicas de trabajo. Hicimos un gran esfuerzo para ponernos de acuerdo en la utilización de las mismas técnicas de trabajo ya que nos facilitó bastante la realización de actividades conjuntas a nivel de gran grupo como libro-forum, sesiones de control de objetivos, salidas del aula, pases de diaporamas, vídeos, etc.

Programación corta. Las realizamos quincenalmente para las tres clases y por los tres profesores tutores. Cuidando los siguientes aspectos. (Se adjunta, en anexo 3-B-II).

- a) Flexibilidad en el tiempo. Así no forzamos la marcha de los tres grupos y cada uno fue a un ritmo adecuado a sus características propias.
- b) Relación clara entre objetivo y actividad.
- c) Posibilidad de evaluar los objetivos. Con la idea de apreciar claramente en el seguimiento individual si el objetivo se había logrado.
- d) También otros aspectos como la secuenciación, concreción

y claridad de los objetivos.

3. SELECCION DEL MATERIAL.

El material que hemos utilizado ha sido muy diverso y gran parte de él, de confección propia, bien por parte de los alumnos o de los profesores.

Material impreso.

- a) Libros de lectura. No hemos tenido como ya hemos mencionado con anterioridad, un libro oficial de clase, sino que cada alumno al principio del curso aportó uno diferente previa selección por parte del equipo de profesores. Junto con los que ya se toman de años anteriores se forma la biblioteca del aula.
- b) Libros de consulta. Forman la biblioteca científica de la clase adquirida por el centro, través de donaciones de editoriales, de aportaciones de padres particulares y de la A.P.A. También sirvieron de gran ayuda los libros de consulta de las bibliotecas particulares de los alumnos que traerán a clase en momentos determinados
- c) No hemos utilizado libros de texto.

Fichas de ortografía. Realizadas por el equipo de profesores, las hemos hecho de dos clases.

- a) Ficha de descubrimiento. Confeccionada siguiendo estos apartados: Ejercicios de atención y observación, descubrimiento de reglas o generalización ortográficas y ejercicios de aplicación y fijación del conocimiento descubierto.
- b) Fichas de recuperación destinadas a los alumnos con más bajo rendimiento escolar y confeccionada por el mismo procedimiento que las anteriores, pero más sencillas y breves (tanto de una como de otra adjuntamos modelo).

Material de ejecución. Confeccionado por los alumnos en colabora-

ción con los profesores. Dicha colaboración fue disminuyendo a través del curso. Fueron las composiciones escritas, las memorias resultado de los estudios que se hicieron, la fabricación de esquemas y guiones propios, los murales recordatorios, recortables para geometría, etc.

Material audiovisual. Un apartado importante dentro del área de lenguaje y matemáticas ha sido la utilización del retroproyector y las transparencias empleadas para:

- a) Presentación y comentarios de lecturas.
- b) Esquemas y apuntes sobre reflexión gramatical.
- c) Apoyo para la expresión oral.

El magnetófono. Nos ha dado un buen servicio para la grabación y reproducción de la expresión oral con miras a comentarios críticos de la clase y a la corrección de defectos de dicción, vocabulario, claridad de expresión, creatividad, etc. También para la audición de música de fondo y comentada.

El proyector de diapositivas y los diaporamas los hemos utilizado fundamentalmente como fuentes de información para estudios personales de distintos temas.

Otro material. Muy diverso y adquirido por los alumnos como fósiles, minerales, hojas, cortezas, animales, etc. Lo empleamos para estudiar, investigar, ilustrar trabajos, de apoyo en las exposiciones orales, etc.

IV **AREA DE LENGUAJE**

1. LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA E.G.B. UNA EXPERIENCIA CON QUINTO CURSO.

Situación de partida: Al comenzar el curso 1.984/85, se pasó a los alumnos de 5º curso de E.G.B. del Colegio Piloto "Guadiana", de Badajoz, una prueba de lenguaje para obtener

los datos previos a la realización de la experiencia que deseábamos emprender. De los 99 alumnos, divididos en 3 grupos (A,B,C) que la realizaron, llegarían a superarla 69. Los 30 restantes reconocían algunos conceptos gramaticales (nombre, adjetivos calificativos, verbos). Sin embargo, no estaban en posesión de los verdaderos rudimentos lingüísticos: Dominio de la escritura, lectura, comprensión, composición, ortografía... Algunos experimentaban graves problemas lecto-escritores: Elipsis de consonantes; separación de sílabas de una palabra; deficiente dominio del espacio; articulación labial durante la lectura silenciosa; escasa entonación; ausencia de creatividad e imaginación; escasa fluidez verbal; graves dificultades de comprensión; etc, etc.

Ante esta situación, pensamos que el problema debería solucionarse desde estos cuatro frentes:

- Los propios alumnos.
- La colaboración de los padres.
- El diagnóstico y la ayuda continuada del psicólogo.
- El trabajo del profesor.

Más explícitamente:

Los propios alumnos: Cada tutor, a solas, conversó con todos y cada uno de los alumnos que presentaron problema. Así, en un clima de amistad, de diálogo, se les hace comprender la importancia de que se conviertan en responsables de su propia recuperación.

Los padres: Exactamente igual se tuvo una detenida conversación con los padres. En charlas individuales, se les demanda apoyo al profesor y ayuda y comprensión para sus hijos.

El Psicólogo: Se trataba de un profesional experimentado, con mentalidad abierta. Estudió detenidamente a cada sujeto. Después orientó, dió pautas y facilitó materiales y documentación para poder recuperar las deficiencias diagnosticadas.

Los profesores: Con todos los datos obtenidos, elaboramos nuestra estrategia de trabajo:

- a) Creación de un clima psicológico, donde los alumnos se encuentran seguros y libres para desarrollar su propia creatividad.
- b) Atención individual a cada niño.
- c) Invención de una nueva forma de hacer lenguaje, a partir de las dificultades detectadas.

Fuimos encontrando de esta forma un método para trabajar el Lenguaje, a partir también de las siguientes consideraciones teóricas:

La lengua es nuestro vehículo de comunicación. Resulta, por consiguiente, necesario que todo mensaje se exprese de la manera más clara posible y atendiendo a un planteamiento lógico (con permiso de Wittgenstein). Por otra parte, además de formular nuestras proposiciones, necesitamos entender las del "otro". Por ello, resulta imprescindible atender esa parcela de la descodificación para que la comprensión se produzca. Esto, en lo referente al binomio hablar-comprender. Pero existe otro -leer/escribir- que igualmente ha de ser atendido en la escuela. De ahí que nuestro trabajo se base en la adquisición del dominio de esas cuatro partes fundamentales de la lengua.

Está muy extendido el error de considerar la clase de Lenguaje como una clase de gramática. Y esto resulta grave no sólo porque parece que hemos olvidado que esta última constituye sólo una parte de la lengua, sino porque estamos obligando a los niños a hacer una reflexión sobre algo que aún no domina. No es que rechacemos toda reflexión de tipo gramatical. Creemos que la misma también debe darse, pero únicamente cuando el alumno sea capaz de hacerla por sí mismo, y siempre que se trate de una reflexión (volver sobre) a cerca de estructuras ya conocidas y utilizadas. Nunca como una clase magistral, en la que se transmiten conocimientos difícilmente asimilables. Creemos, además, que la adquisición de la lengua es lenta y complicada, por lo que no podemos invertir las horas de clase en enseñar gramática. No hace falta recordar cómo muchos buenos escritores lo son antes de encontrarse en posesión de tales rudimentos teóricos. Por otra parte, sabemos que muchos de nuestros alumnos escriben bien sin dominar las reglas de esta disciplina.

De nuestro trabajo previo, concluíamos también que en la expresión oral se halla otra de las cenicientas de los centros escolares. Porque entendemos que no es oportuno llegar un día cualquiera y dejar que los niños, más o menos motivado, hablen sobre determinado tema. Eso puede ser un simple desahogo, de ninguna forma la expresión oral según nosotros la concebimos. En efecto, hay que aplicarle, como a toda disciplina pedagógica, las leyes científicas de la sistematización. Resulta preciso partir del hecho inegable de que nuestros alumnos acceden a la escuela con un dominio muy deficitario de la lengua materna, tanto más cuando inferior es el nivel cultural de la propia familia. Sus estructuras oracionales suelen ser muy simples; de ahí que, si no se les enseña de una forma ordenada estructuras de una forma completa, estamos en realidad ocasionando que algunos no lleguen nunca a alcanzarlas, lo que inevitablemente propiciará su fracaso escolar. Otros las dominarán ya tardíamente, con lo que habremos perdido la posibilidad de obtener el máximo rendimiento de sus potencialidades.

Entendemos, pues, que la expresión oral, ya desde párvulo, debe plantearse como un ejercicio de construir frases. Partir para ello de las más simples, las que los alumnos dominan, siguiendo con toda clase de oraciones simples, para ir después ampliando hasta las coordinadas, yuxtapuestas, subordinadas... Siempre en grados de dificultad creciente. Y así en toda la E.G.B, sin dejar, lógicamente, de complementar estos ejercicios con otros tipos de expresión. En ninguna de las destrezas debemos quedarnos sólo en los niveles oracionales: Hay que desarrollar también una estrategia que posibilite el aprendizaje de las técnicas lingüísticas para poder llegar a una conversación inteligente y alcanzar la comprensión y elaboración del discurso.

La lectura es asimismo otra batalla que los maestros debemos plantearnos estratégicamente, con la firme decisión de ganarla. Afirmamos con rotundidad que en la escuela se debe leer mucho, cuanto más, mejor. Y no conviene dejar tan importante tarea al libro de lectura que suele acompañar al de texto... Ni a los tebeos, más o menos interesante, mejor o peor escritos, que compran en los quioscos. Es verdad que hoy se escriben buenas antologías

destinadas a los alumnos de E.G.B. Pero quedarse sólo en ellas resulta del todo insuficiente para desarrollar los programas de lectura. En todas nuestras aulas debe existir una biblioteca infantil, bien nutrida, que facilite la adquisición de ese hábito fundamental de la lectura (seguimos creyendo en la vigencia de la galaxia Gutenberg). Más aún, no sólo hay que aficionarlos a la lectura, sino incluso a que jueguen con los libros: Resumiéndolos, recreándolos, prolongándolos, dramatizándolos, criticándolos... y otros muchos "juegos lingüísticos" que con una obra escrita se pueden hacer.

Partiendo de estas consideraciones, sin olvidar nunca las deficiencias de nuestros alumnos, montamos la experiencia de lenguaje que, como tantas veces en la historia de la pedagogía (Decroly, Pestalozzi...), produjo este singular efecto: Lo que en un principio se pensó y puso en marcha para los alumnos con retraso, sirvió de manera eficaz tanto para ellos como para los demás de cada grupo.

A) EXPERIENCIA.

La comenzamos siguiendo el orden natural de la lengua: Hablar-entender, leer-escribir. Antes de exponerla, queremos dejar claro que nuestros alumnos no han tenido libro de texto, aunque, eso sí, contaban con numerosas obras de lectura y consulta.

1. Expresión Oral.

La entendemos en una doble vertiente:

- Puntual
- Discursiva

Como el aspecto puntual será visto más ampliamente en los apartados de ortografía, vocabulario y comprensión lectora, nos centramos en la consideración

DISCURSIVA: Creemos que el alumno, cuando llega a 5º de E.G.B., posee ya la mayoría de las estructuras oracionales, si bien no las ha incorporado a su conversación. De ahí que uno de nuestros

objetivos consista en hacer que las generalicen, de forma tal que lleguen a constituir parte de su vocabulario activo.

Tres fases, desarrolladas a lo largo del curso, comprende de este apartado:

- a) Resumen oral de un libro: Se pretende con este ejercicio que los alumnos se acostumbren a hablar ante un público de modo coherente, que desarrolle el discurso con lógica, sin muletillas con dicción correcta y acompañándose de los oportunos gestos.

El niño empieza por hacer, tras detenida lectura, el resumen oral de un libro, citando la bibliografía completa (Título, autor, editorial, lugar y fecha de la edición).

El resumen suele durar unos tres minutos y se apoya en elementos visuales preparados por él mismo, como murales, transparencias, esquemas... Mientras habla, su exposición es recogida en magnetófono. Al mismo tiempo, sus compañeros toman nota, por escrito, acerca de los principales aciertos y defectos tanto fonéticos como conceptuales, lógicos, mímicos, etc.

Al terminar la exposición, se pasa la cinta grabada para que, al oírla, el alumno-orador pueda hacerse su propia crítica, notando qué aspectos domina bien y en qué otros falla.

Acabada la audición, se pasa a la crítica, ordenada y dirigida por un alumno moderador, que concede la palabra, centra las intervenciones, resume..., procurando que participe la clase entera.

Cuando todos los compañeros han manifestado su opinión, el alumno orador se hace su propia crítica.

Finalmente (para no influir en los alumnos, ni quedarse al margen), también la profesora dá sus opiniones, que el alumno anota como ayuda para corregir y mejorar su expresión.

- b) Tema libre con una bibliografía adecuada: Luego que todos los alumnos han llevado a término la actividad antes descrita, se promueve otro turno de intervenciones. Pero, esta vez, son ellos quienes preparan el tema sobre el que hablarán. Lo eligen libremente, según sus gustos, y la maestra les ayuda a conseguir

la bibliografía adecuada. El alumno citará siempre, cuando termine la exposición, qué obra ha manejado.

La técnica que se sigue en la realización de este ejercicio, como igualmente en el que se describe a continuación, es la misma que se expuso en el apartado a).

- c) Tema libre, con variada bibliografía: Se trata de enriquecer la actividad antes expuesta, cuyas líneas generales se sigue también ahora. Importa señalar que los alumnos deben esforzarse por encontrar ellos mismos la bibliografía adecuada al tema libremente elegido. Para quienes carecen de posibilidades -como son los del Transporte Rural, o los que no cuentan en su casa con biblioteca familiar y ni siquiera les facilitan los padres que acudan a la biblioteca pública- los profesores mismos se los proporciona.
- d) Mesa redonda: Repartidos en grupos de cinco, más un moderador, los alumnos preparan un tema. para que nadie quede pasivo, lo dividen en apartados, o secciones. El desarrollo oral de cada una de éstos se hace durante un tiempo no superior a tres minutos por alumno. Cada componente elabora su material visual que debe servirle de apoyo. Después se presenta y discute en grupo. También se examinará así el desarrollo de cada exposición.

Para mayores facilidades, las exposiciones tienen lugar en el aula que previamente ha sido dispuesta por los mismos alumnos de forma tal que la "mesa" ocupe el centro, quedando los demás pupitres en semicírculo.

Después de la exposición, grabación de la misma y audición subsiguiente, se pasa al coloquio. En esta fase la crítica ocupa un papel secundario, adquiriendo mayor relevancia el debate sobre los puntos desarrollados. El moderador se encarga de dirigirlo, abriendo turnos de palabra y centrando el tema, para evitar que se divague. El profesor está presente, pero sólo participa de manera ocasional, si lo estima imprescindible para orientar el debate e impedir que el coloquio se convierta (como puede ocurrir) en un interrogatorio a la mesa, alejándose de los cauces de la conversación inteligente.

2. Comprensión oral.

Generalmente resulta más fácil hablar (formular proposiciones con sentido) que comprender, ya que para lo primero utilizas tu propio código, mientras que lo segundo exige descodificar el de quien te habla.

Para hacer ver a los alumnos la importancia de una comprensión correcta, así como los trastornos que origina toda interpretación deficiente, comenzamos a principio de curso haciendo - una sesión con la técnica del rumor. Con la misma, los alumnos se lo pasan extraordinariamente bien; surge un agradable clima de distensión (muy importante en ese momento inicial) y, sobre todo, captan claramente lo que pretendemos, sumándose gozosos al trabajo posterior.

He aquí cómo procedimos en el tema de la comprensión oral:

Comenzamos por hacer exposiciones muy cortas en todas las áreas, utilizando estructuras oracionales sencillas, que se van haciendo más complejas a medida que los alumnos van adquiriendo mayor dominio.

Se pasa después a un coloquio ordenado sobre los temas expuestos, para saber qué han entendido. Cuando se percibe algún punto donde la comprensión no se ha dado o ha sido deficitaria, se procura aclarar los conceptos para pasar después a construir estructuras semejantes hasta que se comprenden y dominan.

El paso posterior es hacer que las manejen en los siguientes ejercicios de comprensión, tanto orales como escritos.

A veces, este ejercicio se hace con audiciones de radio, programas de TV. visualizados el día anterior en sus casas, artículos de periódicos...

Se realiza también con los textos de trabajo y los libros de la biblioteca de aula. Este aspecto lo trataremos más adelante, al hablar de comentario de texto.

3. Texto de trabajo.

Proyectamos a los niños una transparencia de una lectura extraída de los libros existentes en la biblioteca del aula y que se seleccionan con arreglo a determinados criterios.

- a) Que contenga una mayoría de palabras del vocabulario usual y ortográfico de nuestros alumnos.
- b) Que permita la reflexión gramatical sobre los temas trabajados durante la quincena.
- c) Que permita el estudio de la ortografía de la frase que nos proponemos "descubrir".
- d) Que tenga cualidades estéticas evidentes.
- e) Que exista claridad y exposición en el desarrollo de las ideas.
- f) Que no manifiesten teorías belicistas, insolidarias o competitivas, de forma más o menos larvadas, fenómeno por desgracia muy frecuente en libros de literatura infantil.

3.1. Lectura (ver anexos 4 y 1; 4-1-A; 4-1-B).

- Se lee la transparencia en silencio por toda la clase (mientras observamos si hay articulación labial en algunos, para corregir después).
- Lectura en voz alta por parte de la profesora con el fin de crear un modelo entonativo.
- Lectura posterior, en voz alta y tono medio, por todos, según el modelo marcado.

3.2. Comentario.

Es obvio que a esta edad (5º curso) no se puede hacer un comentario lingüístico al uso, que, por otra parte, no nos interesa, y que generaría aburrimiento e incluso odio hacia algo tan fascinante como es la lectura. En estas edades (¿siempre?) el comentario ha de ser algo vivo, como viva es la buena literatura.

En conversación ordenada y dinamizada por la profesora se va trabajando con las frases, viendo:

- Si comprenden los alumnos el mensaje de las oraciones y del texto.
- Si entienden el significado de las palabras, aunque la estructura oracional pueda impedir la completa comprensión del mensaje.
- Se valora la sencillez y claridad de las expresiones.
- Se resalta la frescura y espontaneidad que puedan darse en los distintos párrafos.
- Resaltando la belleza que algunas frases, o todo el texto, manifiesta.
- El tipo de palabras utilizada.
- Qué recuerdos o ideas sugieren a los alumnos algunas palabras o frases.
- Distinguir lo real de lo fantástico; lo fundamental de lo accesorio, el/los protagonistas de los demás personajes.
- La creatividad del texto.
- Hacer que los alumnos descubran el significado de algunos vocablos a partir de contexto (en caso de no conseguirlo, se busca en el diccionario, entre todos, se elige el significado más propio).
- Descubrir los tipos de oraciones desde la actitud del hablante; los usos más comunes de la coma, punto... (según lo que se haya dado o se vaya a dar en la quincena).
- Reflexionar acerca de la ortografía empleada (porqué llevan, o no, tilde algunas palabras; porqué se escriben con "b" o con "v", con "h" o sin ella; a qué familia pertenecen...).
- Encontrar las funciones de algunas palabras y qué valor le dan al texto (nombre, adjetivo, verbo, pronombre).

Como es lógico, no todo se hace en una sesión, ni todo en cualquier texto.

Se puede observar que en el comentario se ha realizado ya algún tipo de reflexión gramatical. Con ello, el niño apenas

nota que ha entrado en otra parcela del lenguaje. Y eso es precisamente lo que pretendemos, para que lo vea como un todo con muchos aspectos, y nunca como parcelas separadas.

4. Comprensión Lectora.

Además de la comprensión oral (que ya se habrá hecho en el comentario) se pasa a los alumnos un cuestionario sobre el texto leído, con preguntas que no estén contestadas explícitamente en ninguno de sus pasajes. El alumno debe responder por escrito, elaborando su propio discurso. De esta forma se consigue saber con precisión quiénes han comprendido la lectura hecha.

5. Ortografía.

Seguimos trabajando con el texto que ya se conoce. Las palabras del mismo con dificultades ortográficas se dividen entre los días de la quincena, de forma que correspondan entre 18 o 20. Si hubiera más, se dedica más días a este trabajo. (Nunca somos inflexibles en las programaciones. Como éstas deben estar en función de los niños, se alargan o recortan en razón de la marcha del grupo). Se pasa después al trabajo individual de las palabras, siguiendo la siguiente metodología:

- .- Se escriben en la pizarra, destacando en rojo y con caracteres mayores la dificultad ortográfica.
- Se crea en la clase el máximo clima de distensión se les pide entonces a los niños que cierren los ojos que visualicen la palabra y que vayan escribiendo mentalmente cada letra. Al llegar a la dificultad, se les dice que la escriban muy grande y con mucha lentitud.
- Se buscan en el diccionario estas palabras problemáticas, anotando cada cual en su cuaderno el significado de las mismas. (Este ejercicio se hace no para averiguar qué significan, cosa que ya deben saber por el comentario anterior. Además, y por desgracia, los llamados "diccionarios escolares"

no suelen aclarar apenas. La intención es reforzar las imágenes visuales, para que graven mejor la grafía).

- Escriben 3 veces caligráficamente cada palabra, destacando siempre en rojo la dificultad.
- Escriben 3 frases con cada uno de estos términos, imitando la estructura oracional sobre la que se esté trabajando en la quincena, y siempre destacando en rojo las dificultades: (Al tener que cambiar de bolígrafo, dá más tiempo a la reflexión).
- Construyen la familia de la palabra, ayudándose del diccionario.
- Inventan dibujos alusivos a cada una, destacando, como siempre la dificultad. (Ver anexo 4-2; 4-2-A).
- Para aquellas palabras que cumplen alguna regla, con pocas o ninguna excepción, se confeccionan unas fichas de trabajo -no de estudio-, que los alumnos deben cumplimentar. (Ver anexo 4-3; 4-3-A).

5.1. Evaluación.

Además de la evaluación continua, todos los viernes se hace un repaso de las palabras trabajadas durante la semana con el fin de medir hasta qué punto se han conseguido los objetivos, o bien si se observa alguna regresión.

Las palabras no superadas serán objeto de trabajo especial por parte del alumno durante el fin de semana (recordemos que en una semana nunca vemos más de 8 términos).

A cada alumno se le controlan sus fallos. Si, pese a este esfuerzo extra, tampoco se hubieran recuperado, se trabajan en los ratos libres de la semana siguiente.

5.2. Cuaderno del profesor.

Los profesores utilizan un cuaderno donde están registrados todos los alumnos, por orden alfabético. En el lugar correspondiente a cada niño anota los errores diarios que éstos cometen. Cuando los superan, los tachan. De esta manera, se tiene siempre controlada la situación ortográfica de cada alumno.

6. Composición.

Ya decíamos en la introducción que en ninguna de las destrezas deberíamos quedarnos en las estructuras oracionales, estimando preciso pasar al discurso.

Como tanto se repite, se aprende a andar, andando. Pero no se aprende a escribir bien sólo escribiendo. Porque no estamos aquí ante un proceso en el que únicamente se necesite adquirir determinados automatismos. En la escritura intervienen tantas cosas: El entendimiento, la imaginación creativa, la imaginación reproductora en base a lecturas previas... y unas normas artificiales que, si bien constituyen un remedio de la comunicación oral, difícilmente logran reproducir la riqueza expresiva de ésta (que cuentan con otros recursos).

Dividiremos en tres los aspectos que vamos a trabajar durante el curso. Reservamos el primer trimestre para la narración, dejando el diálogo para el segundo y la descripción -que en estas edades aparece como más difícil- para el tercero y último.

Como es lógico, los alumnos deben asimilar un conjunto mínimo de técnicas que les ayuden a poner en orden su creatividad e ideas (sin encorsetarlos). Tales son:

- Composición de un guión previo de lo que se quiere decir.
- Técnicas de creatividad.
- Técnicas ortográficas (de la palabra y de la frase).
- Fichero de modelos.
- Lectura de paisaje.

6.1. Guión.

Se hacen ejercicios previos de aprendizaje. Primero sacamos el guión de la lectura de la transparencia, para llegar a elaborar otros sobre temas diferentes, sugeridos por los alumnos. Después, ellos trabajan sobre las lecturas de sus libros y, por último, comienzan a hacerlo con los de su propia composición.

6.2. Técnicas de creatividad.

Además de las técnicas que Gianni Rodari propone en su libro GRAMATICA DE LA FANTASIA, con las que trabajamos durante el curso, además de leer, comentar e imitar sus libros de literatura infantil, utilizaremos los de la fantasía, intuición, torbellino de ideas, por qué, usos múltiples, cuchicheo, proyectos de visión futura, asociación... (1).

6.3. Técnicas ortográficas.

Han sido ya explicadas en los apartados de comentario y ortografía.

6.4. Fichero de modelos.

Para cada género expositivo (narración, diálogo, descripción) existe en nuestra escuela un fichero con composiciones realizadas por autores reconocidos, entre los que se incluyen los extremeños. Los niños manejan estos modelos, para imitarlos y recrearlos. Estos ejercicios se alternan con otros, donde ellos componen con absoluta libertad.

6.5. Lectura de paisaje.

Además de lo anterior, y antes de comenzar con la descripción, marchamos 3 días de acampada para "leer" un paisaje insitu. En esta actividad recibimos la ayuda de un monitor de ADENEX (Asociación para la defensa de la naturaleza extremeña). La lectura se hace desde la propia naturaleza, aunque potenciando todos los sentidos, de forma que los alumnos, al transcribir su descripción, lo hagan apoyándose en todas las sensaciones: Ruidos, olores, sentimientos, tactos...

7. Lectura.

Ya decíamos en la introducción que los niños deben leer mucho y adquirir este hábito de forma indeleble; de ahí que le demos una gran importancia a esta actividad. En el horario semanal se reservan dos horas y media para la lectura, además de hacerlo al término de cada ejercicio y mientras se aguarda a que terminen los compañeros más lentos. Para lograr la adquisi-

ción de este hábito contamos con lo siguiente:

- Biblioteca de aula.
- Dramatizaciones.
- Libro-forum.
- Recitales poéticos.

7.1. Biblioteca de aula.

En cada aula existen 60 títulos, que son intercambiables entre los tres grupos de 5º.

Nosotros solemos animar a los alumnos para que lean 20 títulos por trimestre, aunque debemos decir que la mayoría supera esa cifra.

Al principio cuesta un poco que se lleven el libro a casa para leerlo. Sin embargo, a medida que se les concienta de la importancia de la lectura y se van identificadas con las historias temáticas de los libros, se animan y rebasan los límites que nosotros nos habíamos marcado.

a) Ficha bibliográfica:

De cada libro leído se hace una ficha en el cuaderno dedicado a este fin (tamaño bolsillo), con los siguientes datos:

- Autor.
- Título.
- Editorial.
- Resumen.
- Crítica.

(Me ha gustado, por qué; no me gustó, por qué). Fecha de comienzo y terminación de la lectura.

b) Mural evaluativo:

Se trata de un mural, tipo sábana, que contiene todos los títulos de la biblioteca de aula. El alumno, cuando ha terminado de leer una obra, escribe junto al título una nota calificativa de cero

(1)Técnicas sacadas del libro LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACION, de F.Menchen y otros, Escuela Española.Madrid 1984.

a diez, según lo valora.

Utilizamos esta valoración en orden a seleccionar los libros para el libro-forum, conocer los gustos de los niños y, a veces, detectar problemas de comprensión. (Es sintomático que cierto alumno valore bajo una obra que la mayoría ha considerado buena, aunque conviene no precipitarse en el diagnóstico.

7.2. Dramatizaciones.

Son libremente elegidas y preparadas por los alumnos, y se realizan durante la clase.

7.3. Libro-forum.

En esta técnica, que por conocida no explicamos, nuestro primer objetivo consiste en que los alumnos lo pasen bien con el libro, sin que les suponga un gran esfuerzo.

7.4. Recitales poéticos.

Convencidos de que el lenguaje poético requiere una especial iniciación, decidimos traer hasta el aula a los propios creadores en persona. De esta manera, ante el contacto incluso físico con el autor, nuestros alumnos se interesan vivamente por ese mundo tan especial. Invitamos a varios de los escritores extremeños más conocidos (Jesús Delgado Balhondo, José Miguel Santiago Castelo, Antonio Román Díez García) para que, en diferentes ocasiones, compartieran con nosotros.

Antes de cada reunión, los alumnos aprendían de memoria composiciones del poeta esperado. Llegada la hora del encuentro, tras la inevitable presentación de tipo personal, realizada por uno de nuestros alumnos, recitaban ante el poeta los versos aprendidos, a la vez que solicitaban de este nuevos poemas. Un diálogo, generalmente muy emotivo, siguió siempre el recital.

De esta forma hemos conseguido que nuestros alumnos demanden obras de poesía y que ellos mismos sientan interés de componer, imitando unas veces poemas conocidos, con absoluta libertad en otras. Desde luego, aún no saben nada de métrica, pero no ha hecho falta para ir creando un buen caudal de sencillos y espontáneos versos.

B) CONCLUSION.

De los 99 alumnos que han cursado 5º de E.G.B., solamente 5 permanecerán 1 año más en el ciclo. De estos, dos presentan trastornos psicológicos diversos. En los otros 3 casos, creemos simplemente que hemos fracasado nosotros. Bien es verdad que los tres se encuentran en el grupo de los que presentaban graves problemas, como separación de sílaba de una palabra, unión de palabras, alteración de letras... a esto se une que sus padres no han acudido a las múltiples llamadas de los profesores. Su desinterés, a causa quizás de las deficiencias que los niños presentaban, y que los padres conocían, ha sido un obstáculo, que en pocas ocasiones se consigue superar.

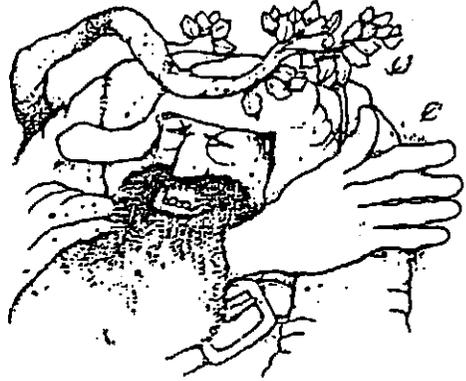


PROLOGO DEL LIBRO

Presentación

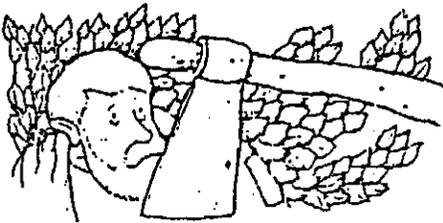
Todos los que aman los cuentos saben muchas historias del camino, relatos de mil personajes distintos —un muchacho, una niña, un príncipe, un hada, una vieja, un mendigo— que de pronto, un buen día, dejan atrás su casa, sus amigos, su vida entera, y se echan a andar por el camino —y fue andando, andando...— hasta que les sale al paso la gloria, el amor, el éxito o la riqueza.

Viviendo, caminando unas veces a solas, otras entre la gente y otras en compañía, me fue trayendo el viento aquí una palabra de sabiduría antigua, allá una mirada alegre, acullá un suceso. Como semillas diminutas se me fueron cayendo en el hondón del silencio y allí crecieron hasta sorprenderme convertidas en estas tres historias del camino que ahora te narro por escrito después de haberlas contado muchas veces de palabra.



Ya lo sabes. Son estos tres cuentos del camino. Tal vez te diviertas con la aventura de sus idas y venidas. Tal vez te sorprendan con la sombra de un misterio. Puede que sean para ti también tal vez semillas, y te crezcan por dentro sin darte apenas cuenta y un día ensimismado te sorprendan con flor y fruto.

De un modo u otro, ya sean para ti estos cuentos semiente, misterio o aventura, te pido que los leas y releas, que los liberes de la cárcel de la palabra escrita, que los cuentes de viva voz, a gritos o al oído, a muchos o a un solo oyente que de verdad se lo merezca, hombre o mujer, viejo o niño, para que ellos los encuentren a su vez de palabra y de nuevo el «érase que se era», el «fue andando, andando» y el «colorín colorado» recorran los caminos.



PROLOGO DEL LIBRO
"TRES CAMINOS"

MONTSFERRAT DEL AMO



40 niños y un perro

No podía decirlos de dónde ni por qué camino llegó el perro sin amo.

Tampoco podría decirlos a qué raza pertenece.

Apareció en la plaza del pueblo, por las buenas, a la media tarde, un día de sol, en invierno.

Flaco y solitario, aterido de frío, tenía en los ojos esa tristeza de los que pasan hambre.

Quizá se había escapado de un circo. Pienso esto porque lo primero que hizo fue ponerse sobre las patas traseras y ladrar un vals.

A esto hay que añadir que era zurdo.

Una sola función al pie de la estatua y los niños decidieron que el perro sin amo era feo pero simpático, que cada uno podía darle un poco de su merienda y que todos iban a ser amigos.

El Señor Alcalde había salido a la ventana, a fumarse un puro.

Estaba contento porque se sentía importante.

JUAN FARIAS
(ALGUNOS NIÑOS, TRES PERROS Y HAY
COSAS)



A N E X O. 4-1-B

La Gigantona.

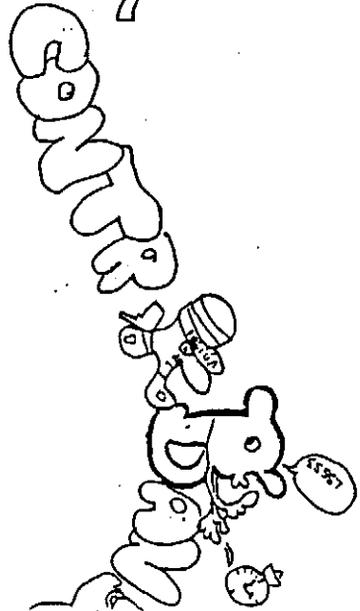
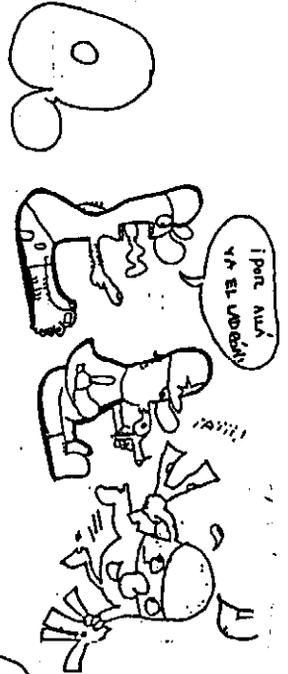
En aquella hermosa Edad de Piedra en que todo era sólido y los hombres ni siquiera sabían mentir, hubo una mujer valerosa y muy respetada de sus vecinos porque era tan fuerte como un hombre, nadaba como un pez y podía alcanzar con sus flechas los más veloces animales. Los vecinos dieron en llamarla Gigantona porque, sin pertenecer a la raza de los gigantes, era grandota y tímida al mismo tiempo, y se pasaba los días en los montes en lugar de quedarse en su cava, como hacían las demás mujeres.

Tenía marido e hijos. Un marido chiquitín y casero que se ocupaba en las cosas del hogar, mientras la Gigantona batía el monte a lomos de un potro salvaje que logró domar a base de mentalizarle y decirle que el caballo sería, con el tiempo, el compañero inseparable del hombre. El potro se lo creyó porque era jovencito, pero, de todos modos, por si acaso, aconsejó a sus hermanos de raza que no se dejaren comer el coco, que su caso era una excepción y con un potro domado había más que suficiente.



**DE "PIEDRAS Y TROMPETAS"
CARMEN KURTZ**

ANEXO. 4-2

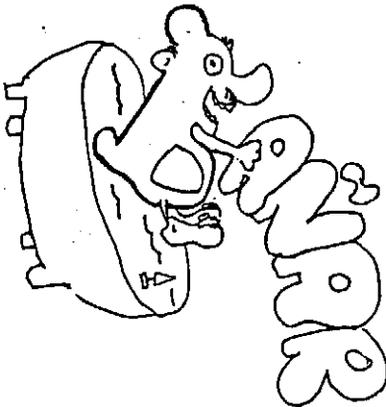
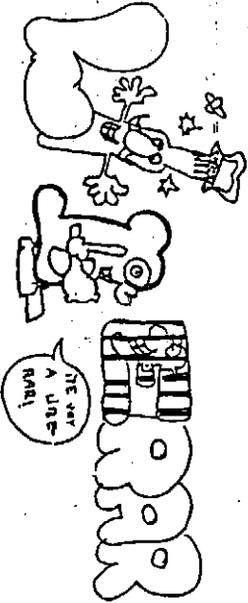


Ally

Carlin

Carlin Pardo

Carlin



LiBerr

Carlin

Pardo

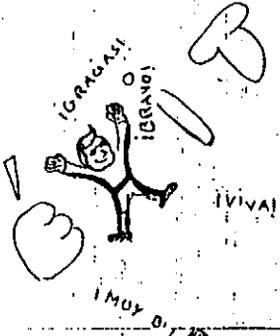
Carlin

A RE U 4-2-A



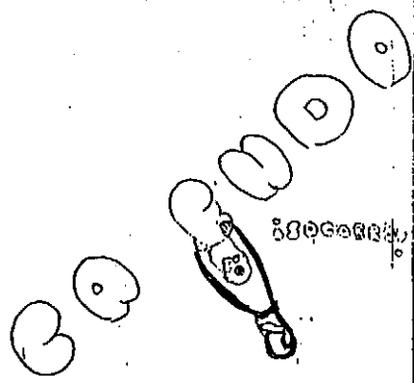
Soy la hada, me llamo Lolita

Hada



Muy

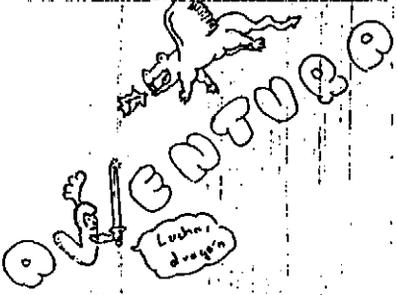
exitos



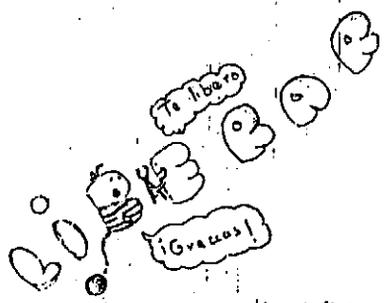
¡BOGARR!



cajenda



Luchas dragon



Te libero

¡GRACIAS!

liberar

José Alberto N. 88

FICHA DE ORTOGRAFIA

LECTURA: Presentación del libro "Tres Caminos" de Montserrat del -
 Año.

II. Modelo: trayendo.

EJERCICIOS.-

1.- Observa cómo se escriben las siguientes palabras:

| | | |
|----------|---------|-------------|
| Trayendo | Cayendo | Oyendo |
| Cayó | Huyó | Concluyendo |

2.- Escribe junto a cada palabra el verbo, en infinitivo, al -
 que pertenecen.

| | |
|----------------------|------------------------------|
| Trayendo: _____ | Poseyó,poseyendo: _____ |
| Cayó, cayendo: _____ | Huyó, huyendo: _____ |
| Oyó, oyendo: _____ | Concluyendo, concluyó: _____ |

3.- Fíjate bien en los infinitivos de esos verbos que has escri-
 to y contesta después: ¿llevan "ll" o "y"?

4.- Inventa una regla ortográfica que cumplan todas estas pala-
 bras de la ficha.

5.- Escribe una frase con cada una de las palabras del ejercicio
 nº 1, destacando la dificultad ortográfica en rojo.

6.- Inventa un trabalenguas con las palabras del primer ejercicio.

7.- Dibuja una viñeta de cómic donde representes las situaciones que indican las palabras que estamos trabajando.

FICHA DE ORTOGRAFIA

LECTURA: Presentación del libro "Tres Caminos" de Montserrat del -
 . Anq.

II. Modelo: historia.

EJERCICIOS.-

1.- Observa cómo se escriben las siguientes palabras. Si no entiendes su significado, búscalas en el diccionario.

| | | | |
|------------|-------------|------------|-----------|
| Historia | Hemisferio | Hidrógeno | Histórico |
| Hydroavión | Historiador | Historieta | Hemiciclo |

2.- Agrupa estas palabras por familias:

3.- Busca lo que tienen en común, desde el punto de vista de su ortografía, y agrúpálas siguiendo esa norma.

| | | |
|----------|-----------|-----------|
| Ejemplo: | albufera | cerrajero |
| | AL... | cajero |
| | albóndiga | ...JERO |
| | alberque | viajero |

4.- Ahora, después de haberte fijado en lo que tienen en común, formula una regla ortográfica.

5.- Escribe una frase con cada una de estas palabras.

6.- Redacta unas líneas donde entren todas las palabras de esta ficha.

A-NEXO: 4-4

FICHA N.º: 67.

Título: El molizón del "Ulises".

Autora: Ana María Mateu.

Ilustraciones: Carca Jaume.

Colección: Asdequin.

Resumen:

Jugü fue encontrado por los Eses señores cuando era muy pequeño. Estos eran: La mayor, Ellevina, la mediana, Sercolida, y la menor, Manuelita. Se adoptaron y bautizaron con el nombre de María Ana de Manuel, aunque esta la gente la llama Jugü. La habitación más alta de la casa de los Eses señores es el dormitorio. Jugü lo puso en orden, y jugaba a que era el camarote del capitán del "Ulises", barco de su imaginación. Un día, un perro se escapó de la casa, y Jugü lo acogió en el "Ulises", pues el hombre le contó que era manso, y el niño quería hacer un viaje por el mar. Pero en una excursión, Jugü cayó a un río, y Polizo, así le llamó Jugü al escorpión, dio su libertad por salvarlo. Jugü creció y se convirtió en un hombre de provecho.

V | AREA DE MATEMATICAS

1. INTRODUCCION.

En el área de matemáticas nos proponemos, en principio, "desdramatizar" su enseñanza.

Hemos venido observando cómo esta asignatura era temida y poco deseada por nuestros alumnos. Se había convertido en el "coco" de nuestras escuelas.

Es posible que hayamos dedicado mucho tiempo a imponer teoremas, definiciones... elaboradas por otros, olvidándonos de la realidad e intereses del niño.

Estas observaciones nos llevaron a unas conclusiones que decididamente pusimos en práctica:

- Ayudamos al alumno a comprender intuitivamente mediante dibujos manualizaciones, juegos, dramatizaciones... los conceptos matemáticos que queremos adquieran.
- Ponemos todos los medios a nuestro alcance para que el niño CREE las matemáticas, descubriendo relaciones y propiedades de los objetos matemáticos.
- Seguimos una lógica en el desarrollo de los conceptos que está adaptada al proceso evolutivo del alumno.
- Introducimos motivaciones y relaciones interdisciplinarias o situaciones sacadas del entorno en que vive el niño, con el fin de acercar las matemáticas a la vida.
- Fomentamos la actividad del alumno y el empleo de técnicas de estudio.
- Intentamos que las matemáticas no sólo sean informativas si no FORMATIVAS y para ello trabajamos el desarrollo de la expresividad, juicio crítico, creatividad...

Basamos nuestra experiencia en los aspectos que nos parecen fundamentales para la construcción del edificio matemático:

- a) Razonamiento de problemas.

b) Adquisición de automatismos operativos.

Esto es así no sólo por la importancia que de por sí tienen estos apartados, si no porque observamos deficiencias en los mismos.

A principio de curso se pasó a los alumnos de 5º del C.P. "Guadiana" una prueba para ver en qué situación de partida se encontraban y con los datos obtenidos iniciar la experiencia.

La prueba nos mostró que fallaban principalmente, en cálculo y problema.

Para conseguir lo que nos propusimos, las actividades y ejercicios se apoyaron en experiencias variadas y como hemos dicho con anterioridad, en hechos de la vida real.

Otro aspecto en el que insistimos por la importancia que consideramos tiene, es que nuestros alumnos logren precisión y corrección en el empleo del vocabulario básico correspondiente. Esto entendido como correspondencia de lenguaje y símbolos con las experiencias que se presenten.

2. OBJETIVOS.

Bloque temático nº2 (primer trimestre).

2.1. Números naturales.

a) Reconocer el número natural como la propiedad común de todos los conjuntos coordinables entre sí.

2.2. Operaciones con números naturales.

a) Establecer las diferencias fundamentales entre los términos de la división.

Comprobar las alteraciones del cociente en la división exacta y del cociente y resto en la división entera cuando se modifican el dividendo o el divisor.

b) Perfeccionar los automatismos de la división.

c) Desarrollar la agilidad mental en el cálculo de dicha operación

d) Aplicar los conocimientos al planteamiento y resolución de problemas.

Bloque temático nº 3 (segundo trimestre).

3.1. S.M.D. Medidas de longitud, capacidad y masa.

a) Expresar medidas de longitud, capacidad y masa en forma compleja.

Transformar en incompleja y viceversa.

b) Discernir la unidad adecuada según la cantidad de magnitud que se ha de medir.

c) Plantear y resolver problemas de la vida real.

3.2. Medida de tiempo y dinero.

a) Reconocer el segundo como unidad básica de medida de tiempo del S.I.

Establecer las equivalencias entre las distintas unidades de medida del tiempo.

b) Expresar medidas de tiempo y monetarias en forma compleja y transformar complejas en incomplejas y viceversa.

c) Plantear y resolver problemas en los que intervengan las unidades de tiempo y dinero de uso más frecuente.

3. PROBLEMAS.

Tenemos en mente a la hora de poner un problema:

- Que sea adecuado a los conocimientos del niño.
- Que motive su interés.
- Que sea posible, haga relaciones interdisciplinares.

3.1. Pasos previos.

a) Comprender. Es decir analizar cuidadosamente el enunciado hasta llegar a comprenderlo bien. En ocasiones, será necesario que el alumno lo exprese con otras palabras para asegurarse que lo entienden.

b) Esquematizarlos. ¿Qué me pide? ¿Cuáles son los datos? ¿Qué transformaciones tengo que hacer?.

c) Dibujarlos. Con aquellas cuyo enunciado se preste a ello: saco, árboles...

d) Representarlos. A veces es necesario "dramatizar" algunos cuyo



enunciado no es comprendido bien. Una vez entendido se realizan individualmente para pasar después a:

- e) Examinar la solución. No se trata de calificar, sino de comprobar todos juntos que hemos llegado a la solución correcta.

Además, atendiendo sobre todo a problemas relacionados con la vida ordinaria, es importante que el alumno aprenda a dar una respuesta válida para una solución real.

3.2. Tipos de problemas.

- a) Problemas-ejercicios. Estos permiten que el alumno domine y profundice cualquier concepto dado con anterioridad en clase (anexo 5.I).
- b) Relacionadas con la vida ordinaria. Van encaminadas a la creación de un modelo matemático que comprenda y resuelva situaciones análogas. Este tipo de problemas es el que mejor se presta a motivar el interés del niño. (Anexo 5-2).
- c) Problemas de creación: Se dá al alumno un planteamiento esquemático y se les pide que inventen una situación (Anexo 5-3).
- d) Con datos innecesarios. Sirve: este tipo de problemas para comprobar que el alumno lo ha comprendido bien. Si ésto es así, no pasará nada, el niño resuelve tranquilamente su problema.

Sin embargo, es frecuente, que el alumno trate de revolver el problema empleando todos los datos que se le dan.

La utilidad de estos problemas es porque, como tratamos de capacitar al alumno para resolver los problemas que la vida le presenta, conviene que se acostumbre a seleccionar aquello que realmente necesita (Anexo 5-IV).

4. CALCULO.

En esta parcela de las matemáticas observamos el cambio que se ha producido.

Desde una enseñanza tradicional de la misma, en la que el cálculo ocupaba un lugar predominante, tanto es así que se hablaba de aritmética, refiriéndose con este término a cálculo, hasta la llamada matemática moderna en la que esta enseñanza queda relegada a un segundo punto.

Pensamos que los extremos no son buenos y asistimos, en estos momentos, a un resurgimiento de la enseñanza del cálculo.

Es por ello por lo que en nuestra experiencia le damos mucha importancia puesto que de ello se va a derivar una mejor resolución de problemas.

Algunos de nuestros alumnos que razonan bien los problemas, fallan a la hora de realizar sus operaciones.

4.1. Cálculo mental.

Se trata no sólo de que utilicen la intuición matemática a la que damos una importancia de primer orden, sino que sean capaces de pasar de lo concreto a la abstracción y de ésta a lo concreto.

Dicho de otra manera: Nuestros alumnos estaban acostumbrados a contar con los dedos, aprendieron de pequeños a utilizar estos elementos y costaba mucho hacerles prescindir de ellos para abstraer el número, utilizar la mente y llegar al resultado.

Tuvimos que hacer muchos ejercicios de cálculo oral y mecánico para crear el hábito (series de sumas en las que se elegía un número y se le iba sumando sucesivamente 2, 3 ...

Pero lo más difícil, con serlo mucho, no fué este paso, sino conseguir el equilibrio con el otro aspecto: Pasar de la abstracción a la realidad. Se trata de encajar el número en la realidad, hacer un cálculo vivo. Esto se logró con múltiples ejercicios sobre problemas de la realidad que los niños planteaban y resolvíamos oralmente entre todos.

Hubo que hacer muchos ejercicios para llegar no sólo a la comprensión del cálculo si no a lograr un necesario dominio.

Se acostumbró al alumno a buscar en su alrededor los elementos de cálculo y apartar el resto de sus compañeros muchos problemas debidamente redactados (Anexo 5-V y 5-VI).

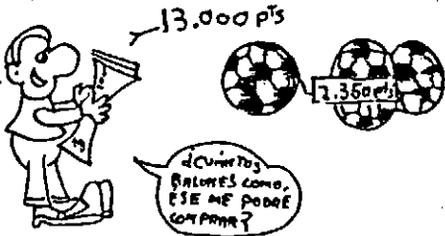
4.2. Cálculo escrito.

De la misma manera que se trabajó el cálculo mental se hizo con el escrito.

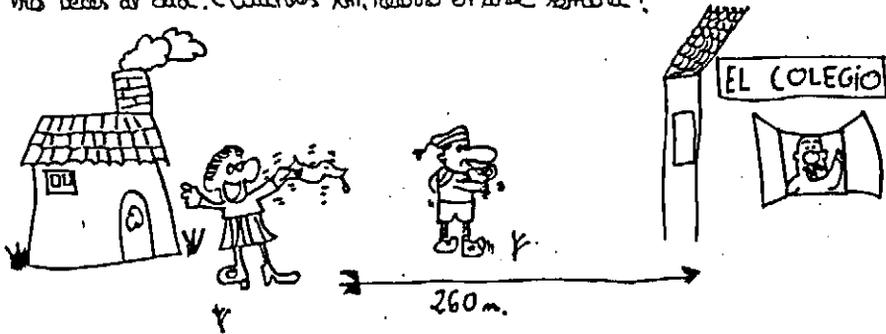
Se llevaron al papel las múltiples situaciones resueltas mentalmente.

Había que hacer muchos ejercicios para conseguir un dominio y cierta rapidez.

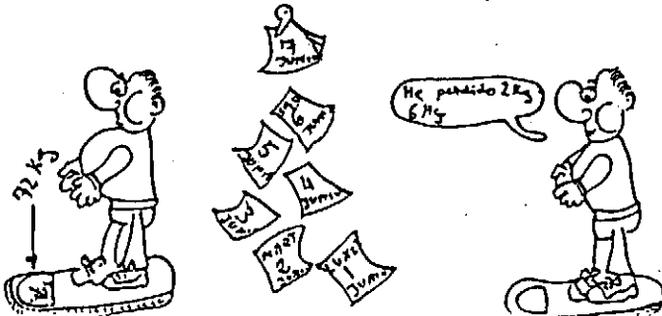
- Con 13.000 pts. ¿Cuántos balones de fútbol de 2.350 pts. cada uno puedes comprar?

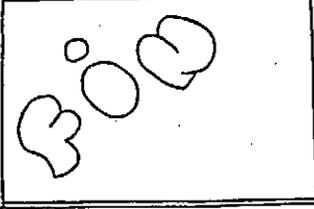
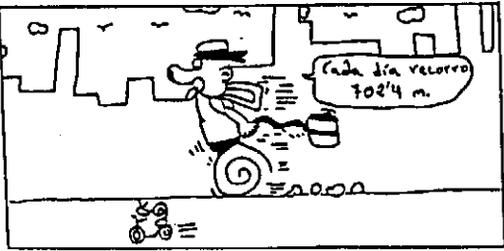
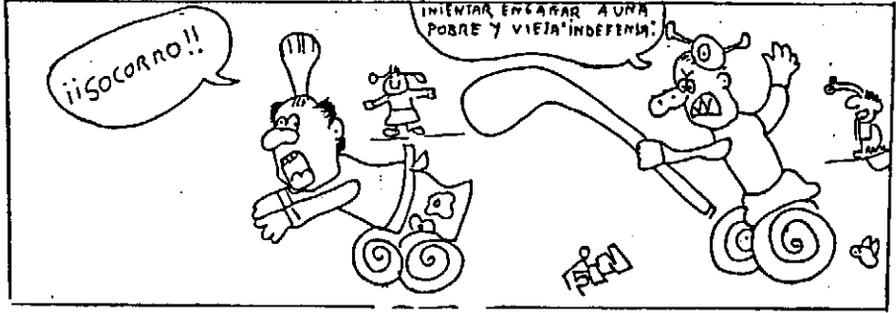
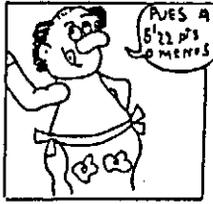


- La distancia de casa al colegio es de 260 m. Si hago ese recorrido cuatro veces al día. ¿Cuántos km. recorro en una semana?



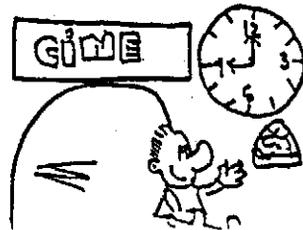
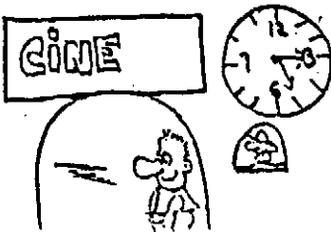
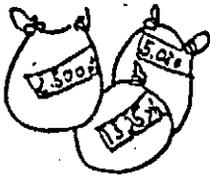
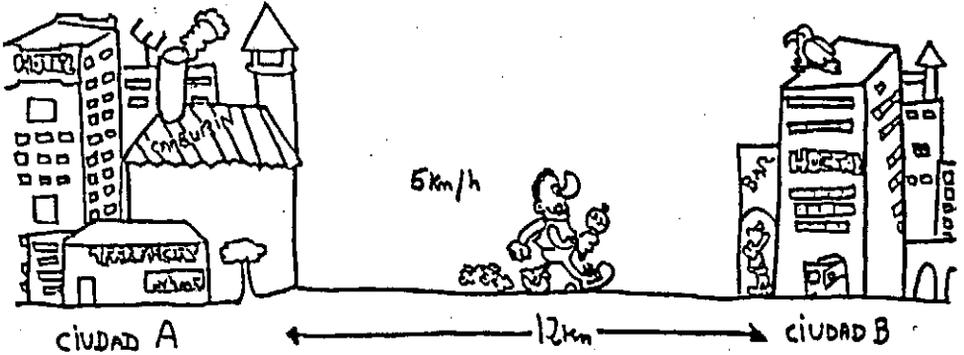
- Una persona pesa 72 kg. y ha perdido en una semana 2kg 6Hg. ¿Cuánto pesa al final de la semana?



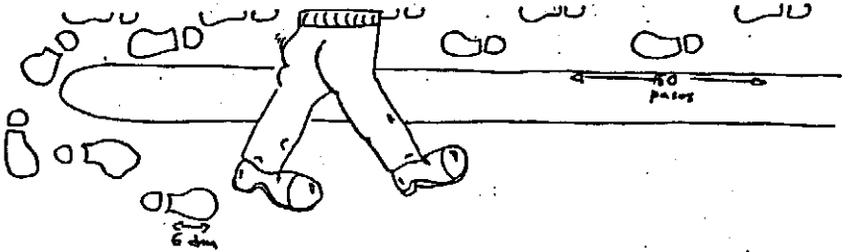


CADA DIBUJO SUGIERE UN PROBLEMA. FIJATE BIEN EN LOS DATOS QUE SE DAN.

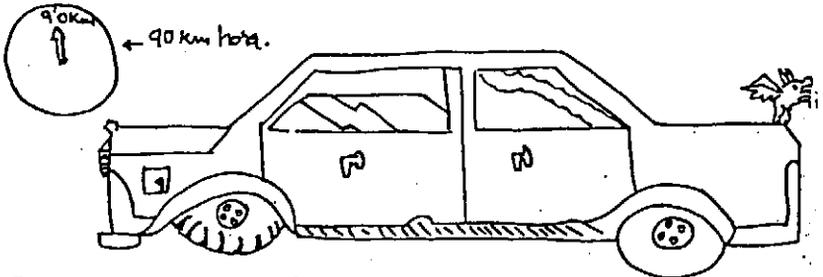
INVENTA UN PROBLEMA Y RESUELVELO.



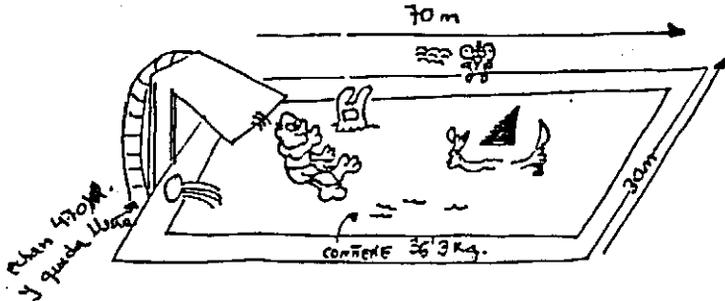
Tu paso mide aproximadamente 6 dm. Un dm equivale a 10 cm.
Caminas 150 pasos. ¿Cuántos metros has recorrido?



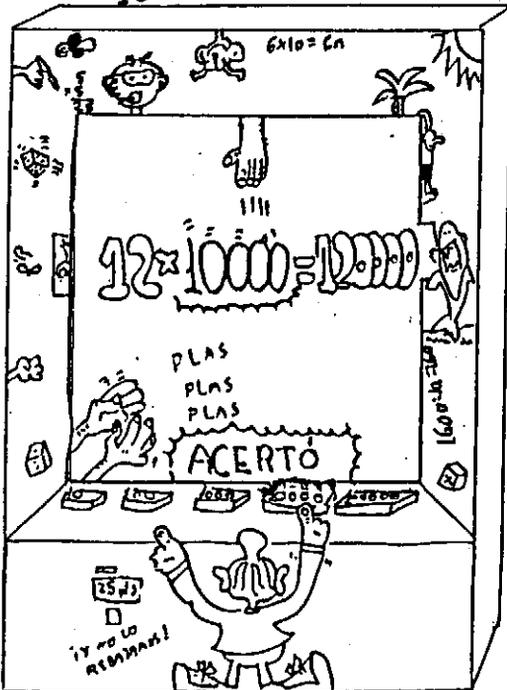
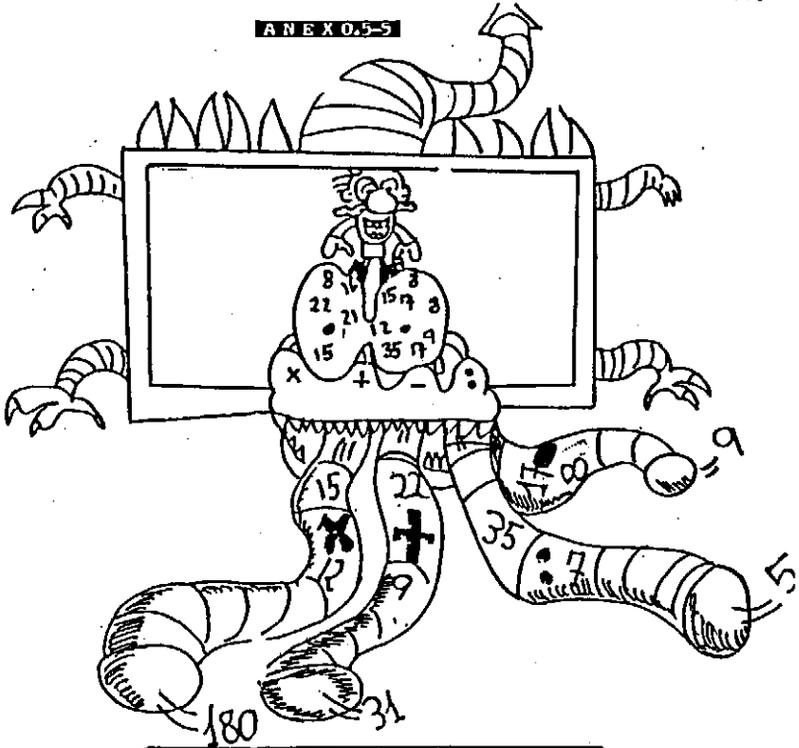
Un coche recorre 90 km. cada hora. El litro de gasolina vale 83 pts.
¿Cuántos km recorre en cuatro horas?



Una piscina contiene 36'3 kl. de agua. mide 70 y 30 m. respectivamente.
Al echarle 470 hl ha quedado completamente llena. ¿Cuántos
litros de agua caben la piscina?



ANEXO 5-5



A N E X O. 5-6

FICHA DE MATEMÁTICAS

-Cálculo mental, nº 1.

Resuelve estos problemas sin hacer ninguna operación escrita:

- 1.- Halla el producto de 25 por 9 sin escribir la multiplicación.
- 2.- Halla el producto de 400 por 9.
- 3.- Halla el producto de 45 por 11.
- 4.- Halla el producto de 26 por 1.010.
- 5.- Halla el producto de 32 por 2.010.
- 6.- Se ha de multiplicar un número, sucesivamente, por 2, 3 y 5. Pa
ra obtener el producto deseado, ¿por qué otro número podrán ser
reemplazado dichos factores ?.
- 7.- Se ha de multiplicar el número 132 por los factores sucesivos -
4, 5, 2 y 3. ¿Por qué otro número podrán ser sustituidos dichos
factores?.
- 8.- Se ha de multiplicar un número por 12. ¿ Por qué factores suce-
sivos podrá multiplicarse para obtener el número deseado?.
- 9.- Se ha de multiplicar 38 por 56. ¿En cuanto aumentará el produc-
to si añadimos 3 al multiplicador? ¿Y si añadimos 4 al multipli-
cando?.
- 10.- Se ha de multiplicar 42 por 18. ¿En cuanto disminuirá el produc-
to, si quitásemos 3 del multiplicador? ¿ Y si quitásemos 2 del-
multiplicando?.

VI **CONCLUSIONES**

Consideramos como aspectos importantes de cara a la aplicación de esta experiencia:

1. La importancia de la coordinación entre los profesores de cara a la preparación de las actividades y elaboración del material así como el llegar a un acuerdo en las líneas metodológicas a seguir.
2. Para esto desde el principio del curso los profesores se han de programar claramente las reuniones de trabajo realizando un calendario de equipo docente que ha de respetarse al máximo. Habiendo sido en esta faceta una de las más problemáticas.
3. El contacto con los padres ha sido difícil en algunos casos, coincidiendo siempre con los de aquellos alumnos que han fracasado. Ya que habiendo realizado, por parte de los profesores, un gran esfuerzo por cambiar impresiones, éstas no han sido posible.
4. Darle una mayor importancia a las entrevistas informales e individuales con los alumnos que nos llegarán a dar un más completo conocimiento de ese niño como persona y de su entorno para poder actuar en consecuencia. Estas entrevistas se deben extender a los padres y realizarlas periódicamente en horas y días establecidos.

Como aspectos a resaltar por los resultados tan positivos que hemos podido constatar son:

- La biblioteca del aula.
- Las exposiciones orales.
- Los ejercicios de cálculo mental.
- Las visitas al aula de personas de fuera (escritores artesanos, etc). Por la gran motivación que estas actividades producen en los niños y que puede aprovechar el profesor para la realización de expresión oral, composición escrita, etc.

A N E X O. 3-B-I

PROGRAMACIONES GENERALES PARA TODO EL CURSO

SEGUN PROGRAMAS RENOVADOS

AREA DE MATEMATICAS

PRIMER TRIMESTRE

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

2.2. OPERACIONES CON NUMEROS NATURALES.

2.2.1. (4º NIVEL)

Reconocer y aplicar las propiedades de la adición y multiplicación (conmutativa, asociativa y distributiva).

2.2.2. (4º NIVEL)

Comprobar las relaciones entre los términos de la sustracción.

2.2.3. (4º NIVEL)

Realizar multiplicaciones adquiriendo los automatismos en todos los casos.

2.2.4.

Adquirir la noción de potencia como producto de factores iguales. Escribir potencias y distinguir la base y el exponente.

2.2.5. (4º NIVEL)

Resolver divisiones exactas y enteras. Reconocer y comprobar que en las exactas el dividendo es igual al divisor por el cociente y en las enteras el dividendo es igual al divisor por el cociente mas el resto.

2.2.6.

Establecer las equivalencias fundamentales entre los términos de la división. Comprobar las alteraciones del cociente en la división exacta y del cociente y el resto en la división entera cuando se modifica el dividendo y el divisor.

2.2.7.

Perfeccionar los automatismos de la división.

2.2.8.

Desarrollar la agilidad mental en el cálculo de dichas operaciones.

2.2.9.

Aplicar los conocimientos al planteamiento y resolución de problemas de enunciado propuesto por el profesor o inventado por el alumno que implique la utilización de las propiedades estudiadas.

3.1. SISTEMA METRICO DECIMAL. MEDIDAS DE LONGITUD. CAPACIDAD Y MASA.

3.1.1.

Expresar medidas de longitud, capacidad y masa en forma compleja. Transformar expresiones de medidas complejas e incomplejas y viceversa.

3.1.2.

Discernir la unidad adecuada según la cantidad de magnitud que se ha de medir. Hacer estimaciones de la medida de algunas cantidades de las magnitudes, longitud, capacidad y masa.

3.1.3.

Plantear y resolver problemas donde intervengan las unidades antes mencionadas.

SEGUNDO TRIMESTRE

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

3.2. MEDIDA DE TIEMPO Y DINERO.

3.2.1.

Reconocer el segundo como la unidad básica de medida de tiempo del Sistema Internacional (S.I.). Establecer las equivalencias entre las distintas unidades de medida del tiempo.

3.2.2.

Expresar medidas de tiempo y monetarias en forma compleja y transformar complejos en incomplejos y viceversa.

3.2.3.

Realizar ejercicios prácticos de sumas y restas en el sistema de numeración sexagesimal.

3.2.4.

Plantear y resolver problemas donde intervengan las unidades antes mencionadas.

3.3. MEDIDAS DE SUPERFICIE.

3.3.1.

Medir superficies mediante el uso de la cuadrícula.

3.3.2.

Reconocer el centímetro cuadrado, el decímetro cuadrado y el metro cuadrado. Utilizarlos para medir superficies planas muy elementales

3.3.3.

Conocer y expresar por manipulación y cuadriculación las medidas aproximadas de superficies planas.

3.3.4.

Reconocer los múltiplos y submúltiplos del metro cuadrado y pasar de unos a otros.

3.3.5.

Plantear y resolver problemas donde intervengan las unidades antes mencionadas.

4.1. ELEMENTOS Y FIGURAS EN LA GEOMETRIA DEL PLANO

4.1.1.

Transportar y medir ángulos.

4.1.2.

Trazar perpendiculares y paralelas utilizando la regla y la escuadra.

4.1.3.

Trazar la bisectriz de un ángulo y la mediatriz de un segmento.

TERCER TRIMESTRE

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

4.1.4.

Clasificar, reconocer y describir las diversas clases de polígonos.

4.1.5.

Reconocer y describir circunferencia y círculo así como arco, cuerda, radio, tangente, secante, diámetro, semicircunferencia y semicírculo.

4.1.6.

Reconocer y describir figuras circulares: Corona circular, sector circular y segmento circular.

4.1.7.

Inferir por vía experimental, la relación existente entre el diámetro y la circunferencia, comprobando la fórmula para calcular la longitud de la misma.

4.2. IGUALDAD EN EL PLANO.

4.2.1.

Reconocer, mediante plegado, figuras geométricas y simétricas.

4.2.2.

Reconocer ejes de simetría en figuras planas.

4.2.3.

Dibujar figuras simétricas de puntos, segmentos, rectas y polígonos

4.2.4.

Construir mediatrices y bisectrices como aplicación de las propiedades de la simetría.

4.3. MEDIDA DE FIGURAS PLANAS.

4.3.1.

Llegar mediante experiencias, a la expresión matemática del área del cuadrado, rectángulo, triángulo utilizando la cuadrícula.

4.3.2.

Plantear y resolver problemas sobre superficies cuadradas, rectangulares y triangulares.

TECNICAS DE TRABAJO

1. Resolución de problemas a través de un esquema lingüístico de razonamiento lógico.
2. Problemas de tipo recreativo (juegos).
3. Manipulación y confección de medidas.
4. Deducción de fórmulas geométricas.
5. Juegos matemáticos.

COLEGIO PUBLICO PILOTO "GUADIANA"

PROGRAMACION GENERAL DE QUINTO PARA EL CURSO 1.984/85.

Nos proponemos globalizar, en aquellos bloques temáticos que lo permiten, las Areas de Experiencia con las Instrumentales.

En el primer trimestre seguimos manteniendo la división por Areas. En el segundo y tercero aplicamos ya la programación globalizada.

PRIMER TRIMESTRE

NATURALEZA..

OBJETIVOS

1. Identificar al hombre como ser vivo capaz de pensar y actuar voluntariamente en su ámbito natural y social (1.1.1.)
2. Reconocer y enumerar en un esquema o modelo anatómico los órganos que intervienen en el proceso de la respiración. Explicar la función respiratoria y los factores que pueden perturbarla (1.2.1.)
3. Conocer la importancia de la circulación sanguínea. Reconocer y enumerar los órganos del aparato circulatorio. Conocer las normas higiénicas adecuadas y las medidas de socorro más elementales en caso de insolación, heridas, hemorragias y quemaduras. (1.2.2.)
4. Conocer la importancia de la excreción y los factores que pueden perturbarla. (1.2.3.)
5. Conocer la importancia de la nutrición como aporte al organismo de la materia y energía necesaria para la realización de las funciones vitales (1.2.4.)
6. Comprender que la reproducción es una función vital para la conservación de la especie. Comprender el papel de los padres y valorar el embarazo. (1.3.1.) (1.3.2.) (1.3.3.)
7. Observar el comportamiento de los cuerpos con respecto a los imanes. (2.3.3.)
8. Construir circuitos eléctricos, electroimanes, máquinas simples. (2.3.4.) (3.2.1.).

SOCIEDAD.

OBJETIVOS

1. Conocer la tendencia demográfica de la población y sus causas. Observar, estudiar y enumerar los equipamientos y servicios del barrio (5.1.1-2).
2. Conocer los cauces de participación democrática en el gobierno municipal (5.1.3.).
3. Localizar en el mapa la comarca. Conocer las localidades que integran y conocer los servicios y carencias (5.2.1-2).
4. Conocer de manera elemental la organización democrática del estado, la misión de las fuerzas armadas y valorar y respetar la monarquía (5.4.10-11-12).
5. Situar la tierra en el sistema solar. Conocer sus movimientos y consecuencias. Diferenciar las estrellas de los planetas y cometas. Idea de una galaxia. (5.5.1-2-3-4).

CIENCIAS NATURALES

OBJETIVOS

1. Estudiar a un animal del entorno. Describir su morfología y funciones vitales (cerdo ibérico y cigüeña negra) (2.1.1.).
2. Estudiar un vegetal del entorno (encina y alcornoque). Describir su morfología y funciones vitales (2.2.1.)
3. Identificar como fuente de energía todo lo que puede realizar directa o indirectamente un trabajo. Estudio del carbón de encina, en concreto.(2.3.1.)
4. Reconocer las diferencias existentes entre los seres vivos, los inanimados y los factores ambientales en un ecosistema(3.1.1.).
5. Valórar la responsabilidad de persona humana individual y colectivamente en el mantenimiento del equilibrio ecológico (3.1.2.)
6. Generar hábitos de respeto a la naturaleza.

LENGUA ESPAÑOLA

OBJETIVOS

1. Mantener coloquios y debates en grupo sobre lo estudiado, consiguiendo que todos participen.(1.1.).
2. Preparar preguntas para realizar encuestas y entrevistas sobre el tema que nos ocupa (1.2).
3. Preparar y realizar una exposición oral, ayudándose de notas,

- esquemas, dibujos, guiones, sobre los temas estudiados.(1.5).
4. Comprender el significado del vocabulario específico de cada tema e incorporarlo al dominio lingüístico de los alumnos (3.1)

PROGRAMACION GENERAL GLOBALIZADA QUINTO CURSO DE E.G.B.

En este segundo trimestre, comenzamos ya la programación globalizada. Partiremos del estudio de dos ECOSISTEMAS: Uno terrestre (la dehesa) y otro acuático (río Gévora). Con el primero se pretende llegar al conocimiento de dos vegetales típicos extremefios (encina y alcornoque), así como al de dos animales con características muy definidas (el cerdo ibérico, por ser autóctono de aquí, y la cigüeña negra, por hallarse en peligro de extinción).

Reservamos para el tercer trimestre el estudio del ecosistema acuático, escogiendo para el segundo el ecosistema terrestre.

CIENCIAS SOCIALES

OBJETIVOS

1. Recoger información sobre los principales productos de la región (5.3.2.).
2. Describir los climas más característicos, partiendo del propio de Extremadura.(5.4.4.).
3. Situar y describir de forma elemental los principales tipos de producción agrícola, forestal y ganadera de España. Estudiar con detalle el proceso de producción, comercialización y consumo del corcho (5.4.5).

TERCER TRIMESTRE

TEMA DE ESTUDIO: Ecosistema fluvial: Margen derecho del río Gévora comprendida entre el pueblo de su nombre y el llamado "Puente Nuevo", ya en Badajoz.

CIENCIAS SOCIALES

OBJETIVOS

1. Estudiar y describir con detalle las cuencas fluviales a las

- que pertenece la región (ríos principales, afluentes, aprovechamientos de las aguas, fauna fluvial...) (5.3.1).
2. Estudiar, partiendo del objetivo anterior, el relieve y las costas de las principales cuencas fluviales de España (5.4.3).

CIENCIAS NATURALES

OBJETIVOS

1. Explicar, partiendo de la observación del ecosistema fluvial, las dependencias entre los seres vivos, los inertes y los factores ambientales que los caracterizan (3.1.1).
2. Estudiar el barbo y la rana describiendo su morfología y funciones vitales.(2.1.1).
3. Estudiar los saltos de agua como fuentes de energía (2.3.1).
4. Reconocer la responsabilidad del hombre en el equilibrio ecológico (pureza de las aguas; fertilidad del suelo; tala de árboles...) (3.1.2).
5. Valorar el papel de la máquina, calibrando sus pros y sus contras (3.2.1).
6. Habituarse a tomar las precauciones necesarias en el manejo de las máquinas, aprendiendo a consumir racionalmente la energía (3.2.3).
7. Apreciar el agua como un bien escaso que debe cuidarse.

LENGUA ESPAÑOLA

OBJETIVOS

1. Aprender a recitar el poema de Carolina Coronado sobre el río GEVORA (1.7).
2. Realizar una breve exposición oral sobre lo observado en los trabajos de campo (1.4).
3. Estudio del vocabulario específico e incorporación al vocabulario activo.(3.1).
4. Lectura de pasajes de la obra de Pedro de Lorenzo LOS RÍOS DE ESPAÑA (2.4).
5. Conocer fuentes bibliográficas sobre los temas vistos (2.2).
6. Realizar composiciones escritas inspirándose en los ríos (2.5).
7. Escribir con corrección ortográfica las palabras aprendidas (2.6).

8. Recurrir a los libros de consulta (diccionarios, enciclopedias, obras monográficas...) para extraer información (2.2).
9. Realizar composiciones escritas y trabajos monográficos utilizando con propiedad el vocabulario específico y las técnicas elementales de redacción (2.5).
10. Hacer lecturas relacionadas con la dehesa, tomándolas de obras enmarcadas en el campo extremeño (LAZARA LA PROFETISA, de Pedro Caba; ESTAMPAS CAMPESINAS, de Reyes Huertas; SOLLOQUIOS, de José M^a Bermejo; FLOS SANZTORUM, de A. Ramirez Lozano) (1.7).
11. Entender el significado de modismos y refranes relacionados con el medio rural (3.2).

MATEMATICAS

OBJETIVOS

1. Utilizar con propiedad las medidas agrarias (3.1.2).
2. Plantear y resolver problemas de la vida real, con base en el ambiente campesino extremeño (3.2.3).
3. Conocer medidas extremeñas, ya casi en desuso: Fanega, cuartilla, cuarteron, celamin, libra, arroba, legua...
4. Resolver cuestiones con estas unidades, hallando su equivalencia en el sistema métrico decimal.
5. Aprender las medidas de capacidad, en forma compleja e incompleja, y realizar transformaciones (3.1.1).
6. Plantear y resolver problemas en torno a caudales, longitud, peso... con temática fluvial (3.2.3).

TECNICAS DE TRABAJO

- Elaborar monografía sobre lo observado.
- Construir murales, gráficos, dibujos, croquis, planos.
- Preparar encuestas y guías de observación.
- Recoger información consultando bibliografía (ver, V.c., unidad didáctica sobre el Guadiana).
- Preparar sencillas experiencias para el estudio de algunos fenómenos naturales.
- Situar en mapas mudos los hechos geográficos estudiados.
Leer e interpretar planos y mapas.
- Preparar gráficos para anotar datos.

- Anotar observaciones concretas para inducir conclusiones.
- Realizar maquetas sencillas (cuenca fluvial, relieve...).
- Entrevistas con personas expertas en los temas estudiados.
- Preparar mesas redonda sobre las cuestiones más relevantes.

METODOLOGIA

La metodología será activa y participativa. Partiremos siempre del entorno del niño -excursión, trabajos de campos, películas, videos, diaporamas...- para que a través de lo observado induzca realidades generales.

Nunca se dará nada por supuesto; todo ha de pasar antes por el sencillo tamiz de los niños. Tampoco se les dejará solos ante la difícil tarea de inducción. Se les dotará de material y medios para que todos puedan llegar sin traumas a las conclusiones deseadas.

Cada niño, individualmente y por equipo, realizará un trabajo monográfico sobre los grandes temas de estudio.

METODOLOGIA

- Libros de consulta
- Bibliografía
- Mapas
- Planos, croquis
- Películas, videos, diaporamas, diapositivas...
- Libros de lectura
- Cuaderno de campo
- Periódicos
- Periódico de equipo
- Carteles
- Fichero de composiciones dividido por géneros
- Transparencias
- Plubiómetro , termómetro, papel secante, cronómetro, cinta métrica...
- Unidades más usuales de medidas fabricadas por los niños
- Brújula
- Ceras, témperas, rotuladores... y por supuesto, encerado y tizas

PROGRAMACION GENERAL POR TRIMESTRES
CON EXPRESION DE OBJETIVOS Y TECNICAS DE TRABAJO
QUINTO NIVEL. CURSO 1.984/85

AREA DE LENGUAJE

PRIMER TRIMESTRE

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. LENGUAJE ORAL.

- 1.1. Mantener coloquios y debates en grupos amplios, sobre temas dados. Respetar el turno de palabra, defender sus puntos de vista con argumentos; manifestar su desacuerdo, cuando exista, en términos correctos. Resumir las principales ideas expuestas al final del coloquio.
- 1.2. Comprender una narración o exposición oral de unas 200 palabras, con unidad temática y referente a hechos o situaciones concretas, en los que se den relaciones lógicas o intencionales. Resumir oralmente lo escuchado, distinguiendo los elementos esenciales y sus relaciones.
- 1.3. Leer en alta voz un texto de unas 200 palabras con pronunciación, ritmo, pausas y entonación adecuados, a una velocidad de unas 100 palabras por minuto.

2. LENGUAJE ESCRITO

- 2.1. Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 250 palabras propias del vocabulario del ciclo, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales tanto explícitas como implícitas, y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen (oral o escrito).
- 2.2. Leer y comentar los textos leídos (cuentos, narraciones, poemas, canciones, leyendas, romances) en algunos de sus aspectos (vocabulario, personajes, argumento, situaciones).
- 2.3. Realizar composiciones escritas (narraciones) sobre temas libres o sugeridos, utilizando con propiedad el vocabulario del ciclo y las técnicas elementales de redacción. Inventar finales para textos incompletos. Imitar modelos propuestos. Inventar situaciones y personajes contrarios a otros dados.
- 2.4. Escribir correctamente las palabras del vocabulario básico del ciclo.
- 2.5. Conseguir en sus escritos la corrección ortográfica de cual-

quier vocablo que esté regido por alguna de las reglas señaladas para 3º y 4º cursos y otras señaladas en las programaciones quincenales.

- 2.6. Utilizar debidamente los signos de puntuación: Punto y seguido y aparte y coma.
- 2.7. Consultar el diccionario cuando deba escribir una palabra cuya ortografía desconozca.
- 2.8. Realizar todos los trabajos escritos de modo ordenado, limpio y con una escritura fluida, clara y legible.

3. VOCABULARIO

- 3.1. Comprender el significado del vocabulario básico establecido para el curso y emplearlo con propiedad y corrección en la expresión oral y escrita.

4. INICIACION A LA REFLEXION GRAMATICAL

- 4.1. Reconocer en textos orales y escritos las oraciones enunciativas en sus formas afirmativas y negativas. Descubrir por inducción los elementos que caracterizan a estos tipos de oraciones.
- 4.2. Construir estructuras oracionales enunciativas, de acuerdo con el mensaje que se quiere transmitir (afirmativas o negativas).
- 4.3. Distinguir los diptongos y los hiatos.
- 4.4. Clasificar las palabras por el acento (agudas, llanas y esdrújulas).

SEGUNDO TRIMESTRE

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. LENGUAJE ORAL

1.1./1.3.

- 1.4. Realizar una breve exposición oral, explicando sus gustos y sentimientos, de modo ordenado, sencillo y espontáneo.
- 1.5. Preparar y realizar una exposición oral (de al menos cinco minutos de duración) sobre un tema propio del ciclo, ayudán-

dose de notas, fichas, guiones, esquemas, láminas, etc.

1.6.

1.7. Aprender y recitar algunos poemas y textos breves en prosa con una correcta pronunciación y modulación de la voz, y adecuando el gesto y la expresión corporal al contenido del texto.

1.8. Dramatizar cuentos y narraciones.

2. LENGUAJE ESCRITO

2.1.

2.2. Saber recurrir a la lectura para buscar información en diccionarios, enciclopedias y obras monográficas de la biblioteca escolar.

2.3./2.4.

2.5. Realizar composiciones escritas (narraciones y diálogos)...

2.6./2.7.

2.8. Conocer y utilizar la ortografía de homófonos que suelen prestarse a confusión.

2.9. Utilizar debidamente los signos de puntuación: Punto, coma, dos puntos, puntos suspensivos, interrogación, admiración, comillas, guión, raya y paréntesis.

2.10./2.11.

3. VOCABULARIO

3.1.

3.4. Construir palabras compuestas y derivadas.

3.5. Construir frases en las que aparezcan palabras con algunos de los prefijos y sufijos más usuales.

3.6. Formar familias de palabras (a partir de palabras simples) y utilizarlas en frases.

3.7. Relacionar palabras compuestas y derivadas con la palabra o palabras simples correspondientes.

3.8. Utilizar con precisión palabras polisémicas (en sus distintas acepciones), sinónimas, antónimas y homónimas.

4. INICIACION A LA REFLEXION GRAMATICAL

- 4.1. Reconocer en textos orales y escritos distintos tipos de oraciones simples (enunciación, interrogación, exclamación y mandato) en sus formas afirmativas y negativas. Descubrir por inducción los elementos que caracterizan a estos tipos de oraciones.
- 4.2. Construir estructuras oracionales de los distintos tipos, de acuerdo con el mensaje que se quiera transmitir.
- 4.3. Distinguir en oraciones simples el grupo del sujeto y el grupo del predicado. Realizar transformaciones (ampliaciones, reducciones y sustituciones) en los grupos del sujeto y el predicado. Observar las modificaciones que se hacen necesarias para mantener la concordancia.

TERCER TRIMESTRE

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. LENGUAJE ORAL

- 1.1.
- 1.2. Preparar preguntas para hacer encuestas y entrevistas.
- 1.3./1.4./1.5./1.6./1.7./1.8.

2. LENGUAJE ESCRITO

- 2.1./2.2./2.3./2.4./
- 2.5. Realizar composiciones escritas (narraciones, diálogos y descripciones)...
- 2.6./2.7./2.8./2.9./2.10./2.11.

3. VOCABULARIO

- 3.1.
- 3.2. Explicar el significado de modismos y refranes del idioma y utilizarlos en contextos adecuados.
- 3.3. Comprobar que las palabras sólo adquieren significado pleno dentro del contexto.
- 3.4./3.5./3.6./3.7./3.8.
- 3.9. Utilizar con propiedad las acepciones más usuales de verbos

polisémicos tales como ESTAR, TENER, HACER, PONER, DECIR, y otros.

4. INICIACION A LA REFLEXION GRAMATICAL

4.1./4.2.

4.4. Reconocer los pronombres personales sujeto y los verbos.

Realizar en ellos variaciones de números y persona.

4.5. Dominar la conjugación de los verbos regulares y auxiliares.

5. TECNICAS DE TRABAJO

5.1. Bibliografía escrita. Confección de ficheros con título, autor, editorial, ciudad de edición y fecha.

5.2. Comentario oral y escrito de audiciones a través de magnetófono.

5.3. Crítica y comentario de anuncios.

5.4. Subrayado.

5.5. Realización de esquemas.

5.6. Toma de notas de una exposición oral.

5.7. Resumen de textos escritos.

A N E X O. 3-B-II

MODELOS DE PROGRAMACION QUINCENALES
ADAPTADAS A LAS GENERALES Y SEGUN PROGRAMAS RENOVADOS

MATEMATICAS Y LENGUAJE

AREA DE MATEMATICAS

QUINCENA: Del 11 al 22 de febrero

NIVEL: Quinto

CURSO: 1.984/85

BLOQUE TEMATICO: Conjuntos numéricos (repaso)

OBJETIVOS ESPECIFICOS: 2.2.5.(Cálculo mental), 2.3.5. y 2.3.6(Cálculo escrito), 2.2.6 y 2.3.7(Problemas con y sin decimales).

OBJETIVOS OPERATIVOS:

- Familiarizarse con el uso de reglas curiosas para realizar multiplicaciones mentales.
- Realizar adiciones, sustracciones, multiplicaciones y divisiones con números decimales en todos los casos.
- Resolver problemas donde intervengan las cuatro operaciones con y sin decimales.
- Redactar problemas partiendo de una experiencia en el entorno.

ACTIVIDADES

1. Realizar cálculos mentales con números seguidos de cero, nueve, once y múltiplos o divisores de un factor. (Ejercicio, ficha de matemática, cálculo mental número 1.)
2. Colocar operaciones con números decimales indicados y resolverlas individualmente en la pizarra y en el cuaderno. Comprobar si las divisiones están bien resueltas (cociente por divisor más resto).
 - a) Números enteros
 - b) Números decimales
3. Resolver individualmente y en el cuaderno problemas con las cuatro operaciones (ficha de matemáticas, problemas número 1.).
4. Hacer una visita a un supermercado, confeccionar una factura y redactar un problema cuidando la actualidad de los precios y estos datos: Entré con 5.000 ptas. y salí con 728 ptas. Hay que procurar utilizar las cuatro operaciones para resolverla.

BLOQUE TEMÁTICO: Sistema métrico decimal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 3.1.1/ 3.1.2/ 3.1.3.

OBJETIVOS OPERATIVOS:

- Transformar expresiones de medidas complejas en incomplejas y viceversa, usando las unidades de longitud y capacidad.
- Utilizar la unidad adecuada para cada medida.
- Plantear y resolver problemas donde intervengan las unidades de longitud y capacidad y donde el tema y los datos estén relacionados con elementos de la dehesa.

ACTIVIDADES

1. Realizar ejercicios individuales en el cuaderno y en la pizarra sobre transformación de complejos en incomplejos y viceversa. Buscar errores en el cuaderno del compañero y aclararlos con toda la clase. Utilizando unidades de longitud y capacidad.
2. Medir, utilizando la unidad más apropiada, estos objetos y anotar dicha medida en tres unidades distintas:
 - a) El mueble del salón.
 - b) Mi altura
 - c) Mi pie.
 - d) Mi uña pulgar.
3. Realizar un programa de etapas de una vuelta ciclista a Badajoz de unos 2.000 Km. Trabajo en equipo.
4. Resolver problemas con medidas. (Ficha de matemáticas, sistema métrico decimal. número 1).

MATERIAL.

- Retroproyector
- Transparencias
- Fichas de matemáticas: Cálculo mental. número 1., problemas número 1. y S.M.D. número 1.

AREA DE LENGUAJE

QUINCENA: Del 11 al 22 de febrero.

NIVEL: Quinto.

CURSO: 1.984/85.

LENGUAJE ORAL

OBJETIVOS ESPECIFICOS: 1.1/ 1.4/ 1.5

OBJETIVOS OPERATIVOS:

- Exponer oralmente, previa preparación, el resumen de un libro leído.
- Exponer oralmente un comentario de un poema con la ayuda de un guión.
- Mantener coloquios críticos mostrando acuerdos y desacuerdos.
- Preparar libro-forum.

ACTIVIDADES

1. Resumir oralmente un libro. Pasos a seguir:

- a) Leer el libro
- b) Tomar notas
- c) Exponer y grabar el resumen
- d) Reproducir lo grabado
- e) Comentario crítico de la clase (serán 5 alumnos cada sesión y el resumen lo harán del último libro leído por cada uno de ellos de la biblioteca del aula).

2. Exponer oralmente un comentario del poema de Antonio Machado "Sobre el Olivar" (Lectura seleccionada en torno a la cual se conseguirán todos los objetivos de la semana). Pasos a seguir:

- a) Presentación del poema a través de una transparencia
- b) Recitación del poema por el profesor
- c) Lectura silenciosa sin articulación labial
- d) Comentario del profesor y toma de notas personales para hacer un pequeño guión por parte de los alumnos.
- e) Exposición y grabación

f) Reproducción y comentario crítico de la clase

3. Escuchar con atención e intervenir oralmente en la crítica y comentario de las lecturas de diálogos escritos por los compañeros. Participar mostrando el acuerdo o desacuerdo, ante los comentarios de los demás, sobre las lecturas personalmente realizadas.
4. Leer durante el tiempo libre 1 o 2 libros de la biblioteca del aula. Anotar la calificación personal sobre la calidad de estos libros en el panel de la clase.
5. Organizar la lectura de "Jeruso quiere ser gente" por todos los alumnos.

LENGUAJE ESCRITO

OBJETIVOS ESPECIFICOS: 2.1/ 2.4/ 2.5/ 2.6/ 2.7/ 2.9/ 2.10/ 2.11

OBJETIVOS OPERATIVOS:

- Leer silenciosamente para resumir por escrito 1 o 2 libros adaptados a la capacidad lectora del alumno (biblioteca del aula).
- Tomar notas y escribir guiones preparatorios para exposiciones orales.
- Realizar composiciones escritas en forma de diálogos.
- Escribir correctamente las palabras seleccionadas para la semana
- Usar correctamente estos modelos: Buscar, van y llevar.
- Familiarizarse con el uso de las comas en los casos más frecuentes.
- Usar el diccionario.
- Potenciar el orden y limpieza en los trabajos escritos.

ACTIVIDADES

1. Redactar ficha sencilla del libro de lectura recreativa leído durante el tiempo libre.
2. Tomar nota y preparar guiones para las exposiciones orales.
3. Redactar diálogos sobre estos temas:
 - a) La encina y el alcornoque (binomio fantástico).
 - b) En una dehesa extremeña
 - Con narrador.
 - Con narrador y presentación

4. Extraer de las lecturas posibles reglas ortográficas y completar fichas de ortografía. (Modelos: buscar, van y llevar).
5. Controlar al final de semana las palabras trabajadas, a través de escribir al dictado relaciones de palabras y párrafos de las lecturas centrales. ("Jeruse quiere ser gente" y "Sobre el olivar").
6. Realizar los ejercicios de ortografía sobre el uso de la coma. (Fichas III y IV).
7. Emplear el diccionario ante cualquier duda ortográfica.
8. Leer con detenimiento los trabajos escritos para comprobar su legibilidad y limpieza.

VOCABULARIO

OBJETIVOS ESPECIFICOS: 3.1/ 3.6

OBJETIVOS OPERATIVOS:

- Comprender el significado de todas las palabras de las lecturas centrales seleccionadas y utilizarlas en el lenguaje oral y escrito.
- Formar familias de palabras y utilizarlas en frases.
- Emplear el diccionario ante cualquier palabra desconocida o o que se tenga dificultad en la comprensión de su significado.

ACTIVIDADES

1. Realizar los siguientes ejercicios escritos sobre vocabulario léxico-ortográfico.
 - a)
Buscar en el diccionario el significado de 4 palabras (cada sesión) con dificultades y escribir la acepción adecuada al contexto de la lectura seleccionada para la semana. (Jeruso... y Sobre...).
 - b)
Confeccionar tres frases con cada una de estas palabras.
 - c)
Copiar caligráficamente, según modelo escrito por el profesor en la pizarra, 5 veces cada una de las palabras, resaltando con bolígrafo rojo su dificultad ortográfica.

d)

Buscar, con la ayuda del diccionario, la familia de estas palabras.

e)

Rotular las palabras seleccionadas para la sesión destacando con dibujos alusivos a sus significados, su dificultad ortográfica.

2. Anotar en el cuaderno de ortografía las palabras que se van escribiendo erróneamente. Utilizarlas con frecuencia en los trabajos escritos y una vez recuperadas tacharlas en el cuaderno.

INICIACION A LA REFLEXION GRAMATICAL

OBJETIVOS ESPECIFICOS: 4.3. (4º NIVEL)

OBJETIVOS OPERATIVOS:

- Distinguir sustantivos en textos orales y escritos.
- Clasificar sustantivos en cuanto a su definición.
- Reconocer el género de los sustantivos en un texto cualquiera.

ACTIVIDADES

1. Copiar en el cuaderno apuntes sobre la clasificación del nombre en cuanto a su género.
2. Confeccionar un cuadro sinóptico de esta clasificación.
3. Memorizar los apuntes.
4. Subrayar y clasificar los nombres de las lecturas centrales en cuanto a su definición y en cuanto al género.

MATERIAL

- Magnetófono.
- Retroproyector.
- Transparencias: Lecturas ("Jeruso..." y "Sobre...") y apuntes (Género de los nombres).
- Fichas de ortografía: Uso de la coma (III, IV) y modelos (buscar, van y llevar).

BIBLIOGRAFIA

PRIMERA PARTE

- AVIA; RODA; MORALES: Determinantes del Rendimiento Académico. Madrid, Servicio de Publicaciones MEC. 1.975
- BANKS, O.: Aspectos Sociológicos de la Educación. Madrid, Narcea. 1.983.
- BENNET, N.: Estilos de Enseñanza y Progreso de los Alumnos. Madrid, Morata. 1.979.
- BERNSTEIN, B.: Social Class, Language And Education. London, Routledge. 1.975.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J.C.: La Reproducción. Barcelona, Laia. 1.976.
- BOWLES, S.; GINTIS, H.: La Meritocracia y el Coeficiente de Inteligencia. Barcelona, Anagrama. 1.976.
- CARABAÑA: MORALES, J.: "Origen Social, Inteligencia y Rendimiento Académico al final de la E.G.B." En VARIOS: Temas de Investigación Educativa. Madrid, Servicio Publicaciones MEC. 1.979
- C.R.E.S.A.S.: Le Handicap Socio-culturel en question. Paris, Les edit. ESF. 1.978.
- DIXON, W.J.(Ed): B.M.D.P. Estatistical. Software University of California press. 1.983.
- DOROZYNSKI, A; RENAUD, J.: "La dernier injustice: L'intelligence" SCIENCE ET VIE, 726/1.978, Paris, Excelsior Publications.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: El Fracaso Escolar: un modelo de análisis. Valencia, Departamento de Didáctica de la Universidad de Valencia. 1.980 (Doc. policopiado).
- GILLY, M: Bon élève mauvais élève: recherche sur les determinants des différences de réussite scolaire a conditions égales d'intelligence et de milieu social. Paris, Armond Colin. 1969.
- GILLY, M: El Problema del Rendimiento Escolar. Barcelona, Oikos Tau. 1.978.

- GILLY, M: Maître-élève: rôles institutionnels et représentations
Paris, P.U.F. 1.980
- GIMENO SACRISTAN, J.: Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar. Madrid, INCIÉ. 1.976.
- GONZALEZ SOLER, A.: "La Evaluación y el Ciclo Medio". BORDON
242-243/1981, Págs.221-246.
- HERNANDEZ, S; GOMEZ, G.: Fracasos Escolares. Madrid, Escuela Española. 1982.
- LURÇAT, L: El Fracaso y el Desinterés Escolar en la Escuela Primaria. Barcelona, Gedisa. 1.979.
- MARTINEZ MUÑIZ, B: Causas del Fracaso Escolar y Técnicas para Afrontarlo. Madrid. Narcea. 1.980.
- M.E.C. (Gabinete de Estudios Estadísticos): Educación Preescolar General Básica, Especial y Permanente de Adultos: Curso 1983/84 Análisis de los datos Nacionales. Madrid, Serv.Publicaciones.MEC 1.984.
- MOLINA, S; GARCIA, E: El Exito y el Fracaso Escolar en la E.G.B.
Barcelona, Laia. 1984.
- ORDEN, A. de la (e.a): Estudio Comparativo de las Pruebas Finales de 8º de E.G.B. Madrid, M.E.C, 1980.
- PELECHANO, V: "Personalidad, Motivación y Rendimiento Académico"
REVISTA DE PSICOLOGIA GENERAL Y APLICADA, 114-115/72. Madrid.
- RECARTE, M.A: "Exito/fracaso escolar al final de la E.G.B."
INFANCIA Y APRENDIZAJE. 23/83. Madrid.
- RIESSMAN, F: Trabajo Psicológico y Pedagógico con Niños de Clases Populares. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo. 1974.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S: Factores de Rendimiento Escolar. Barcelona Oikos-Tau. 1982.
- ROS, M: "La investigación sobre rendimiento académico: Hacia una exploración de algunas variables asociadas". En VARIOS: Temas de Investigación Educativa.2. Madrid, Serv.Publicaciones M.E.C. 1982.
- SOLER FIERREZ, E: "El ciclo medio de la E.G.B." LA ESCUELA EN ACCION, Enero/82.

- VARIOS: Anuario Banesto del Mercado Español 1983. Madrid. Banesto. 1984.
- VARIOS: Resultados y Rendimiento del Sistema Escolar. Madrid. Dirección General de E.G.B. Serv. de Inspección Técnica (E.G.B.). 1979.
- VAZQUEZ GOMEZ, G.: "¿Qué hay dentro de la Clase?: Precisiones Metodológicas sobre la Clasificación en la E.G.B." BORDON; 242-243/ 1981, págs. 203-220.

SEGUNDA PARTE
BIBLIOGRAFIA DE LENGUAJE

- A.SALOTTI, M:La Lengua Viva.Buenos Aires, Kapelusz. 1959.
- AJURLAGUERRA, J. de:La Escritura del Niño. Barcelona, Laia.1980
- B.CHEYNEY, A:La Enseñanza de la Escritura por el Periódico. Madrid, Kapelusz. 1981.
- BARRIENTOS, C:El Libro-fórum: Una Técnica de Animación a la Lectura. Madrid, Narcea. 1982.
- BRYANT, S.:El Arte de Contar Cuentos. Barcelona, Nova Terra.1968
- BUSTOS SOUSA, M:Breve Ortografía Escolar. Córdoba, Graficrmo. 1974.
- CERVERA, J:Literatura Infantil en la Educación Básica. Madrid, Kapelusz. 1984.
- D.FORGIONES, J:Cómo se Enseña la Composición. Buenos Aires, Kapelusz. 1969.
- D.FORGIONES, J:Ortografía Intuitiva. Buenos Aires, Kapelusz.
- DIEZ, E; CUBELLS, F:Lectura del Niño y Literatura Infantil. Madrid, ICCE. 1973.
- E. ZUGARO, R:El Tratamiento de la Ortografía en la Escuela Primaria. Buenos Aires, Kapelusz. 1974.
- FERNANDEZ, V:La Isla de los Cuentos. Oviedo, Consejería Educación y Cultura. 1982.
- FERNANDEZ, A.(e.a): Didáctica del Lenguaje. Barcelona,Ceac.1982.
- FERRERES V:Enseñanza y Valoración de la Composición Escrita. Madrid, Kapelusz. 1984.
- FREINET, C:El Texto Libre. Barcelona, Laia. 1978.
- FUSTIER, M:Pedagogía de la Creatividad: Ejercicios Prácticos de Creatividad. Madrid, Index. 1975.
- GALLARDO ALONSO, M.D:"Afición lectora y su relación con el rendimiento escolar"REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION,96/1978.
- GARCIA HOZ,V:El Vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos. Madrid, C.S.J.C. 1976.
- GARCIA HOZ, V:Estudios Experimentales sobre el Vocabulario. Madrid, C.S.I.C. 1977.
- GARCIA HOZ, V:"Vocabulario científico y vocabulario técnico: un estudio exploratorio sobre sus relaciones".BORDON, 233/1980

- GARCIA HOZ, V:Vocabulario Usual, Vocabulario Común y Vocabulario Fundamental: Determinación y Análisis de sus Factores. Madrid, C.S.I.C. 1953.
- GILI GAYA, S:Estudios de Lenguaje Infantil. Barcelona, Vox.1974.
- GRAFEIN, :Teoría y Práctica de un Taller de Escritura. Madrid Altalena. 1981.
- HARRIS, A.J; MALMQUIST, E.J:"Investigaciones sobre la lectura" En VARIOS:La Enseñanza de la Lectura. Buenos Aires, Staiger. 1.976.
- LACAU, M.H:Didáctica de la Lectura Creadora. Buenos Aires, Kapelusz. 1966.
- LAZARO CARRETER, F:"Programas renovados de la E.G.B.:documento de consulta" VIDA ESCOLAR, 206/1980.
- LOPEZ MORALES, H:Enseñanza de la Lengua Materna. Madrid, Playa 1984.
- LOWENFED, V; KAMBERT, W:Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires, Kapelusz. 1972.
- MARTI, M:El Maestro de Barbiana. Barcelona, Nova Terra. 1977.
- MARTINEZ MENCHEN, A:Narraciones Infantiles y Cambio Social. Barcelona, Taurus. 1971.
- MENCHEN BELLON, F.(e.a):Creatividad y Medios Audiovisuales. Valladolid, Miñon. 1981.
- MENCHEN BELLON, F(e.a):La Creatividad en la Educación. Madrid, Escuela Española. 1984.
- O.P.DE LUCA, M:Didáctica de la Lengua Oral. Buenos Aires, Kapelusz. 1983.
- PASSATORE, F: Yo soy el Arbol, tú el Caballo... Barcelona, Avance.
- PEREZ GONZALEZ, J:"El diagnóstico analítico de la lectura en la E.g.B."VIDA ESCOLAR, 197-198/1978.
- PRADO DIEZ, D. de:El Torbellino de Ideas. Madrid, Kapelusz. 1982.
- PROPP, W:Las Raíces Históricas del Cuento. Madrid, Fundamentos. 1971.
- PROPP, W:Morfología del Cuento. Madrid, Fundamentos. 1977.

- RIGO, E: Medio Cultural y Lenguaje en el Niño. Palma de Mallorca, ICE. Univ. Palma de Mallorca. 1978.
- RIPOLL, R: El Lenguaje Escrito en la E.G.B. Barcelona, Tesis Doctoral Univ. Barcelona. 1978.
- RODARI, G: Dramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Contar Historias. Barcelona, Argos-Vergara. 1983.
- RODRIGUEZ MARIN, R: "Actividades para el aprendizaje en el área de la Lengua" VIDA ESCOLAR, 187-188/1977.
- RONDAL, J.A.: Lenguaje y Educación. Barcelona, Médica y Técnica 1980.
- SANCHEZ, B: Lenguaje Escrito. Buenos Aires, Kapelusz. 1982.
- SANCHEZ, B: Lenguaje Oral. Buenos Aires, Kapelusz. 1971.
- SENNING, S: Terapia Creativa. Buenos Aires, Kapelusz. 1979.
- SIGUAN, M: Lenguaje y Clase Social en la Infancia. Madrid, Pablo del Río. 1979.
- SOLER FIERREZ, E: "Objetivos para el aprendizaje de la Lengua Castellana en el Ciclo Medio" BORDON, 242-243/1981.
- TAINKI, J.M: Ortografía Práctica. Barcelona, Vecchi. 1982.
- ULLMANN, S: Lenguaje y Estilo. Madrid, Aguilar. 1973.
- VARIOS: Doce Ensayos sobre el Lenguaje. Madrid, Public. Fundación Juan March. 1974.
- ZAMBRANO, M: Claros del Bosque. Barcelona, Seix Barral. 1978.

BIBLIOGRAFIA DE MATEMATICAS

- BANDET, R. SARAZANAS Y AUBADIE, M.: Hacia el Aprendizaje de las Matemáticas. Buenos Aires. Kapelusz. 1971.
- BRIARD, C. Y GILBERT, R.: De las Manipulaciones al Cálculo I y II. Buenos Aires. Kapelusz. 1971.
- BUJANDA, M.P.: Tendencias Actuales en la Enseñanza de la Matemática. Madrid. Ed. S.M. 1981.
- CRONETTI, GIACOMO: Educación Lógico-Matemática. Madrid. Cincel 1981.
- DREVILLON, J.: Prácticas Educativas y Desarrollo del Pensamiento Operativo. Madrid. Pirámide. 1983.
- DE ESCALONA, FRANCISCA Y NORIEGA, MANOEL: Didáctica de las Matemáticas en la E. Primaria I. Buenos Aires. kapelusz. 1971.
- DE ESCALONA, FRANCISCA Y NORIEGA, MANOEL: Didáctica de las Matemáticas en la E. Primaria II y III. Buenos Aires. Kapelusz 1975/76.
- FRICKE, A. Y BESUDEN, H.: El Cálculo y las Operaciones con Ayuda del Método Guisenoide. Buenos Aires. Kapelusz. 1970.
- KLINE, M.: El Fracaso de la Matemática Moderna. Madrid. Siglo XXI. 1976.
- MIALARET, G.: Las Matemáticas: Cómo se Aprenden, cómo se Enseñan. Madrid. Pablo del Río. 1977.
- PIAGET, J. CHOCQUET, G. DIENDONNE, J., THOM, R.: La Enseñanza de las Matemáticas Modernas. Madrid. Alianza Editorial. 1980.
- POLYA, G.: Cómo Plantear y Resolver Problemas. México. Trillas 1975.
- POLYA, G.: Matemáticas y Razonamiento Plausible. Madrid, Tecnos. 1966.
- PRADA VICENTE, M.D. de: "Creatividad en Matemáticas" BORDON, 236/1981. Págs. 5-35.
- RAMOS SOBRINO, A.: "Programas Renovados de matemáticas, Ciclo Medio". BORDON, 242-243, Págs. 265-268.
- ROTG, P.: Matemática y Noticias. Barcelona. Avance. 1977.
- VARIOS: Matemática Moderna para Profesores de Enseñanza Elemental. (National council of teachers of mathematics). Madrid. Santillana. 1976.
- VARIOS: "Programas Renovados de la E.G.B.: Área de Matemáticas". VIDA ESCOLAR. 210/1981.



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Secretaría General del Consejo de Universidades
